

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
En association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**LA DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE, UN OUTIL D'ACCOMPAGNEMENT
DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE D'ADOLESCENTS
DE LA 5^E SECONDAIRE**

**THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION**

**PAR
JOHANNE CAUVIER**

MARS 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Note de l'auteur :

Dans le but d'alléger le texte, l'emploi du masculin est souvent utilisé. Ainsi, comprend-il le masculin et le féminin

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à mes fils Louis-Daniel et Jean-Philip : que la vie les conduise vers le plaisir de la découverte et que ces découvertes les transforment et se transforment en apprentis-sage(s).

À toutes les adolescentes et à tous les adolescents qui ont manqué de repères pour cheminer sereinement dans la vie : en espérant que vous puissiez rencontrer un jour, sur votre route, un être humain qui vous redonne l'espoir et le désir de trouver un sens à votre humanité.

REMERCIEMENTS

À l'image de la construction identitaire d'un jeune enfant, l'aventure de ce doctorat a pris naissance dans un rapport affectif avec des adolescents durant lequel la confiance fondamentale, comme assise dans l'élan du co-naître, m'a conduite vers la réalisation de cette thèse. Je tiens à les remercier chaleureusement car, avec eux, mon identité professionnelle s'est transformée. Merci de m'avoir poussée à me dépasser afin de vous donner le meilleur de moi-même et merci d'avoir accepté de témoigner de vos expériences de vie avec tant d'ouverture.

Durant les moments de doute et de désarroi face à mon émancipation intellectuelle, la présence et le soutien de mon directeur et de ma co-directrice de recherche ont été déterminants pour prendre de l'autonomie et dissiper mes peurs à propos de mes initiatives. D'emblée, je remercie mon directeur de thèse, monsieur **Yvon Bouchard**, d'abord directeur des études avancées et, par la suite, doyen des études avancées et de la recherche à l'Université du Québec à Rimouski, pour sa sagesse, son authenticité et ses conseils judicieux. Il fut un guide précieux dans ma trajectoire doctorale. Un sentiment de reconnaissance particulier va à ma co-directrice de recherche, madame **Danielle Desmarais**, professeure au Département du Travail Social à l'Université du Québec à Montréal. Son intégrité intellectuelle, son humanisme ainsi que ses qualités de formatrice et d'accompagnatrice font que je lui serai éternellement redevable.

À mon conjoint **Benoit**, qui a pris soin à la fois de son fils, Vincent, et de mes deux fils, Louis-Daniel et Jean-Philip, afin que je puisse me réaliser dans mon cheminement intellectuel et professionnel, j'exprime ma gratitude pour son amour inconditionnel, sa patience, sa générosité et sa compréhension. De plus, en jouant son rôle de tiers séparateur,

il a permis, d'une part, à ces trois adolescents de construire davantage leur identité masculine et, d'autre part, de me retrouver dans mon identité féminine.

À **Louis-Daniel, Jean-Philip** et **Vincent**, merci de m'avoir donné votre approbation à la poursuite de mes études. Vos encouragements m'ont été bénéfiques lors de nos séparations et votre amour inconditionnel, un carburant pour aller jusqu'au bout de ce projet. À ma mère **Blanche**, je désire exprimer toute ma gratitude pour m'avoir fait découvrir le monde de l'éducation, de m'avoir encouragée à poursuivre mes études doctorales et de m'avoir appris à me dépasser. Je tiens également à remercier ma fratrie, particulièrement mon frère **Jacques** pour son soutien, tant au plan humain qu'au plan intellectuel tout au long de cette recherche.

Je désire aussi souligner l'apport de l'organisme populaire d'alphabétisation, La Boîte à lettres, de Longueuil, dans mon cheminement doctoral. Ce premier stage sur l'appropriation de l'écrit auprès de jeunes analphabètes âgés entre 16 et 25 ans a été le tremplin pour me propulser dans l'analyse de récits. Merci à **Danielle Desmarais, Louisette Audet, Suzanne Daneau, Martine Dupont** et **Françoise Lefebvre**.

Je tiens à remercier madame **Johanne Renaud**, pédopsychiatre à l'hôpital Ste-Justine, ainsi qu'à l'équipe de chercheurs, de m'avoir accueillie chaleureusement lors de mon stage portant sur les thématiques du suicide et de la dépression chez les adolescents. Ils n'ont ménagé aucun effort pour m'introduire dans l'univers de leurs savoirs.

Merci à ma psychothérapeute, **Ghino Lepage**, qui m'accompagne lors de mes incompréhensions à l'égard de moi-même, d'autrui et du monde. Merci à ma thérapeute, homéopathe et acupuncteure, **Lise Ouellet**, de Lévis, d'avoir pris soin de mon corps et de mon esprit à partir de son approche holistique.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1

CHAPITRE I

LA QUÊTE D'UNE ENSEIGNANTE-CHERCHEURE DANS UNE SOCIÉTÉ EN TRANSFORMATION

INTRODUCTION	3
1.1 Une démarche autobiographique pour élucider un problème et une question de recherche	3
1.1.1 Mon entrée dans le monde de l'éducation	4
1.1.2 Des activités parascolaires à la création et à l'innovation pédagogique	7
1.1.3 La découverte de l'écriture autobiographique	9
1.1.4 L'écriture de soi, un révélateur de soi	14
1.1.5 Un cours optionnel pour se re-connaître et se réclamer auteur	16
1.2 Vers quelle éducation dans une société de plus en plus fragmentée et complexe	19
1.3 Penser et construire la formation : un passage vers l'écoute de la parole de l'élève	21
1.4 Problème de recherche	25
1.4.1 Question de recherche	27
1.4.2 Objectifs de recherche	27

CHAPITRE II

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE À L'ADOLESCENCE

INTRODUCTION	28
2.1 La construction sociale de l'adolescence	28
2.1.1 L'évolution du concept d'adolescence	29
2.1.2 L'entrée et la sortie de l'adolescence	31
2.2 Une construction progressive de l'identité	33
2.2.1 L'adolescence : un chemin complexe	34
2.2.2 Une crise ?	35
2.3 Le développement psychoaffectif à l'adolescence	37
2.3.1 Le processus de construction identitaire selon Erikson	38
2.3.2 Les propositions de Marcia	46
2.3.3 Des tensions identitaires dans le rapport à soi et à l'autre : le modèle de Higgins	49
2.3.4 Quelques mécanismes de défense à l'adolescence	52
2.4 Des transformations physiques	55
2.4.1 Le remue-ménage du corps	55
2.4.2 La sexualité	56
2.4.3 Des dérives de la sexualité	59

2.5 La relation au transcendant : un pas solitaire	62
2.6 La construction identitaire à travers les relations sociales	64
2.6.1 La famille	64
2.6.2 Les relations entre parents et adolescents.....	66
2.6.3 La différence entre les filles et les garçons	67
2.6.4 La place de la fratrie dans la vie des adolescents	68
2.6.5 Le divorce	69
2.6.6 L'amitié.....	70
2.7 L'adulte comme modèle.....	71
2.7.1 La construction identitaire à l'école	72
2.7.2 L'enseignant.....	74
2.8 Les difficultés d'adaptation : un problème sociétal ?	75
2.8.1 La délinquance et la violence	75
2.8.2 La consommation	77
CONCLUSION.....	78

CHAPITRE III

L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF DE L'ADOLESCENT

INTRODUCTION	84
3.1 Vers quelle action éducative?.....	85
3.1.1 Mieux définir pour mieux distinguer les notions sous le vocable éducation.....	85
3.2 L'accompagnement dans un contexte de rupture	87
3.2.1 L'émergence du concept d'accompagnement	88
3.2.2 L'accompagnement : une définition générale	90
3.3 L'accompagnement éducatif dans une relation pédagogique.....	92
3.3.1 L'accompagnement éducatif dans une approche socioconstructiviste	92
3.3.2 La fonction narrative comme voie de la construction identitaire	94
3.3.3 La relation formative dans la construction identitaire.....	95
3.4 L'accompagnement éducatif dans la démarche autobiographique.....	99
3.4.1 L'accompagnement éducatif de la construction identitaire du sujet-acteur dans la démarche autobiographique.....	100
3.4.2 Les figures d'accompagnement dans la démarche autobiographique	102
3.4.3 Des exigences spécifiques pour les accompagnateurs d'une démarche autobiographique	108
3.4.4 Les frontières entre formation et thérapie dans la démarche autobiographique	111
CONCLUSION.....	114

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

INTRODUCTION	118
4.1 Fondements théoriques du travail méthodologique : la recherche qualitative/interprétative	118
4.2 Théorie de la méthode autobiographique	120
4.2.1 L'utilisation de la démarche autobiographique comme recherche-formation	120
4.2.2 La spécificité de la recherche-formation	122

4.2.3 L'émergence de la démarche autobiographique dans le champ de l'éducation	123
4.2.4 L'approche autobiographique : un dispositif de recherche-formation respectueux des contextes ..	124
4.2.5 Entre histoire de vie, récit de vie, biographie et autobiographie : un défi notionnel	126
4.3 Le paradigme dialectique dans la démarche autobiographique	128
4.3.1 La construction du sujet par le langage	129
4.3.2 Méthodologie du paradigme dialectique	130
4.3.3 L'axe vertical : langage – interlocuteur – locuteur - vie.....	132
4.3.4 Le déplacement/remplacement dans les histoires de vie	135
4.3.5 Le modèle dialectique : un travail interactif entre l'énonciation et l'énoncé et le locuteur et l'interlocuteur.....	136
4.3.6 Un espace/temps	137
4.3.7 La temporalité	138
4.4 Composantes de la démarche autobiographique	139
4.4.1 La demande	139
4.4.2 Le contrat	141
4.4.3 Différentes approches de collecte de données.....	146
4.4.4 L'analyse des données et la construction du sens	146
4.4.5 Les effets structurants de la démarche autobiographique.....	147
4.4.6 Les défis et les limites	148
4.4.7 La démarche autobiographique : une variété de dispositifs	151
4.5 Le dispositif de cette recherche	155
4.5.1 Dispositif de la démarche autobiographique du cours optionnel : « Formation de la personne » ..	156
4.5.2 Le journal de bord de la chercheuse	167
4.6 Cueillette des données.....	168
4.7 Deux analyses du corpus des récits autobiographiques.....	170
4.7.1 Une première analyse : le sens donné par les adolescents.....	170
4.7.2 Une deuxième analyse : la production de nouveaux savoirs	171
4.8. Méthode d'analyse de théorisation.....	171
4.8.1 L'examen phénoménologique	173
4.8.2 L'analyse par théorisation	174
4.8.3 Limites méthodologiques	183
4.9 Les critères de crédibilité et de fiabilité d'une recherche qualitative/interprétative	183
4.9.1 La crédibilité	184
4.9.2 La fiabilité	184
4.10 Considérations d'ordre éthique	185
CONCLUSION	187

CHAPITRE V

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'ADOLESCENTE ET DE L'ADOLESCENT À TRAVERS LA DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE

INTRODUCTION	189
5.1 L'univers personnel et social de Ego	190
5.1.1 La construction de soi : un processus complexe	190
5.1.2 Le Je - Nous dans la construction de l'identité	214

5.2 La famille : un univers de plus en plus complexe	243
5.2.1 Le rapport à la famille	243
5.2.2 Le rapport à la mère	252
5.2.3 Le rapport au père	263
5.2.4 Le rapport à la fratrie.....	272
5.2.5 Le rapport à la famille élargie	280
5.3 Parcours scolaire et avenir	282
5.3.1 L'école primaire et l'école secondaire	282
5.3.2 Projets	286
5.3.3 Spiritualité	290
 CHAPITRE VI	
UNE VISÉE ÉDUCATIVE DANS LE CHEMINEMENT DES AUTEURS À TRAVERS UNE DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE	
INTRODUCTION	293
6.1 Retour sur le parcours des vingt-sept auteurs des récits	293
6.1.1 La démarche autobiographique dans un contexte scolaire : un changement de paradigme	294
6.1.2 Les intentions : à la conquête de soi, d'autrui et de la famille	296
6.1.3 Le rapport à l'écriture autobiographique : cheminement, compréhension et affirmation de soi	298
6.1.4 L'écriture adressée et l'écriture d'un journal intime	301
6.1.5 Les va-et-vient de l'analyse dans la démarche autobiographique	303
6.2 Une reconnaissance envers l'élève à partir de l'écriture	309
6.2.1 Les commentaires de la part de l'enseignante-chercheur	310
6.2.2 Les questions posées par l'enseignante-chercheur	312
6.2.3 Les réponses de l'enseignante-chercheur	314
6.2.4 Les commentaires, les questions et les réponses des élèves.....	314
6.3 Des retombées pour les sujets au cours de la démarche autobiographique	315
6.3.1 La démarche autobiographique : le désir de poursuivre.....	318
6.4 Penser autrement l'éducation et le rapport pédagogique.....	319
6.4.1 Des exigences.....	319
6.4.2 L'engagement social comme voie d'un renouveau éducationnel.....	321
6.4.3 Un accompagnement éducatif comme projet d'éducation : quelles postures ?	323
CONCLUSION GÉNÉRALE	327
 RÉFÉRENCES	346
Annexe 1 : Figures-types d'accompagnement bio-cognitif.....	362
Annexe 2 : Principaux points du contrat au niveau éthique	363
Annexe 3 : Formulaire de consentement au niveau déontologique.....	364
Annexe 4 : Suggestions de thèmes.....	365
Annexe 5 : Prénoms fictifs des vingt-sept adolescents	367
Annexe 6 : Parcours socio-historique – Volet événementiel d'un parcours biographique.....	368

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ADOLESCENTS	97
FIGURE 2 : CHAMP DIALECTIQUE DE L'UTILISATION DES HISTOIRES DE VIE POUR L'AUTOFORMATION	131
FIGURE 3 : POSITION MÉDIANE DU SYMBOLE VERBAL.....	136
FIGURE 4 : CATÉGORIES ISSUES DU PROCESSUS D'ANALYSE DE LA DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE AUPRÈS D'ADOLESCENTS DE LA 5 ^E SECONDAIRE.....	179

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: ÉPIGÉNÈSE DE L'IDENTITÉ JUSQU'À L'ADOLESCENCE.....	40
TABLEAU 2: CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES RELIÉES AUX QUATRE STATUTS IDENTITAIRES DE MARCIA .	48
TABLEAU 3 : LES TENSIONS IDENTITAIRES DANS LE RAPPORT À SOI ET À L'AUTRE.....	51
TABLEAU 4: DISPOSITIF DE LA DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE DU COURS OPTIONNEL :	157
TABLEAU 5 : CAPSULES D'ÉCRITURE.....	169
TABLEAU 6 : LE MILIEU FAMILIAL DES 27 AUTEURS.....	244

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative/interprétative privilégie l'utilisation d'une démarche autobiographique comme recherche-formation auprès de vingt-sept adolescents de la 5^e secondaire dans un cours optionnel « *Formation de la personne* ». La question centrale de cette recherche se formule ainsi : comment une démarche autobiographique dans un contexte scolaire peut-elle contribuer à la construction identitaire d'adolescents en fin d'études secondaires ? Cette étude a pour objectifs de comprendre le processus de la construction identitaire chez l'adolescent et d'explorer la démarche autobiographique comme outil d'accompagnement dans cette construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire tel que vécu dans un cours optionnel « *Formation de la personne* ».

Les fondements théoriques et épistémologiques de la recherche s'appuient sur une vision globale de la formation. De plus, les visées de production de connaissance et de formation sont liées à la recherche-formation valorisant épistémologiquement la notion d'expérience personnelle et sociale, tout en mettant en évidence la façon dont l'identité se forme et s'enrichit dans l'action à travers des situations concrètes, des événements existentiels.

Dans cette recherche, deux analyses des matériaux ont été faites. Tout d'abord, par les auteurs des récits. En se positionnant en tant que chercheurs, ces derniers deviennent les premiers interprétants de leurs événements de vie. Une deuxième analyse a été réalisée selon la méthode d'analyse de théorisation afin de produire des connaissances sur la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire et sur l'accompagnement d'une démarche autobiographique.

La recherche démontre clairement que l'identité se construit progressivement d'un stade de vie à un autre et qu'il n'existe pas une adolescence, mais des adolescences. Le chemin de vie de chaque auteur est complexe et lie étroitement la relation à soi et la relation à autrui, les réalités individuelles et les réalités sociales ainsi que l'histoire transgénérationnelle dans laquelle l'adolescent est inscrit.

Enfin, la démarche autobiographique s'avère un outil précieux dans la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire. La démarche autobiographique soutient les auteurs dans le remaniement de leur rapport à soi, à l'autre et à la vie, les aide à faire le point sur leur vie, à prendre une distance à propos de certains événements avant de se propulser dans l'à-venir. Ces derniers ont acquis une plus grande conscience de soi, de l'autre et de leur environnement, ont développé des ressources personnelles et ont accru leur autonomie et leur affirmation de soi et ce, en se responsabilisant davantage vis-à-vis de leur vie.

Mots clés : adolescence, identité, accompagnement éducatif, démarche autobiographique, recherche-formation, méthode d'analyse de théorisation.

INTRODUCTION

Le premier chapitre de cette thèse rend compte d'abord de la démarche autobiographique de l'enseignante-chercheure pour élucider le problème et la question de cette recherche. Cette démarche repose sur le postulat qu'il n'est guère possible d'appréhender cette thèse sans faire référence à ce que l'enseignante-chercheure est, à ce qu'elle fait, afin de comprendre les raisons qui la poussent à poursuivre des études doctorales. Afin de vérifier si les constats dans sa pratique quotidienne reflètent un phénomène social plus général, l'enseignante-chercheure brosse un tableau de la société actuelle. Par la suite, à l'instar de différents auteurs, l'enseignante-chercheure élabore sur une manière de penser et de construire la formation. Enfin, le problème de recherche se pose en regard de la complexité du développement de l'adolescence, de son analyse et de la pauvreté dans les dispositifs dont disposent l'école et la société pour accompagner les jeunes dans leurs processus de construction identitaire. La présente recherche vise donc à comprendre comment une démarche autobiographique peut contribuer à la construction identitaire d'adolescents en fin d'études secondaires.

Le deuxième et le troisième chapitre présentent successivement le cadre théorique de la recherche. Tout d'abord, le deuxième chapitre propose une vue d'ensemble de la construction identitaire à l'adolescence. L'angle d'approche privilégié est davantage psychosociologique. Le troisième chapitre porte sur l'accompagnement éducatif de l'adolescence. Deux aspects sont étudiés : l'accompagnement éducatif et l'accompagnement éducatif dans une démarche autobiographique.

Le quatrième chapitre, méthodologie, comprend trois parties : les fondements théoriques et méthodologiques de la recherche qualitative/interprétative et de la méthode autobiographique permettant de répondre à la question et aux objectifs de la recherche, le

positionnement épistémologique sous-jacent à la démarche autobiographique et l'opérationnalisation des choix méthodologiques.

Le cinquième chapitre propose l'interprétation du corpus de textes d'écriture des vingt-sept auteurs de la recherche. À partir d'une démarche autobiographique, nous observons l'évolution de la construction identitaire des auteurs à travers leur univers personnel et social, leur univers familial ainsi que leur parcours scolaire et leur avenir.

Le sixième chapitre rend compte du cheminement des auteurs des récits lors de la démarche autobiographique, de la production de connaissances sur la démarche autobiographique comme outil d'accompagnement dans la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire dans un cours optionnel « *Formation de la personne* », de même que des prises de conscience importantes pouvant transformer les auteurs tant dans leurs représentations des événements que dans leurs comportements individuels et sociaux. Par la suite, des réflexions sont développées à partir du journal de bord de l'enseignante-chercheure concernant une vision éducative de la démarche autobiographique

En guise de conclusion, cette recherche présente un résumé/synthèse de notre contribution à la compréhension de la complexité de la construction identitaire vue à partir d'une démarche autobiographique auprès d'adolescents de la 5^e secondaire, des acquis des jeunes et de notre compréhension face à l'accompagnement d'adolescents dans une démarche autobiographique.

CHAPITRE I

LA QUÊTE D'UNE ENSEIGNANTE-CHERCHEURE DANS UNE SOCIÉTÉ EN TRANSFORMATION

Introduction

Le chapitre de la problématique comprend quatre sections qui permettent de comprendre l'émergence d'un questionnement à propos de l'accompagnement d'adolescents de la 5^e secondaire en construction identitaire. La première section pose le problème à partir de l'expérience de l'enseignante-chercheure auprès d'adolescents. La deuxième section circonscrit la problématique dans le contexte de la société d'aujourd'hui. La troisième section interroge la façon d'accompagner l'adolescent dans un contexte de formation. Enfin, la dernière section situe le problème dans ses contraintes et ses limites de recherche pour ainsi conduire à la question et aux objectifs de la recherche.

1.1 Une démarche autobiographique pour élucider un problème et une question de recherche

Afin de répondre à mes préoccupations d'enseignante et de chercheure, j'ai eu recours à la démarche autobiographique. La démarche autobiographique se définit comme une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels (Pineau et Le Grand, 1993) et professionnels. Un tel choix repose sur le postulat qu'il n'est guère possible d'appréhender cette recherche sans faire référence à ce que je suis, à ce que je fais afin de comprendre les raisons qui me poussent à poursuivre des études doctorales. La genèse de cette thèse se situe donc dans des interrogations croisant à la fois l'observation et les questionnements émergeant de mes responsabilités d'enseignante eu égard aux adolescents. Aussi, cette recherche tente de répondre à mon besoin de me former, de créer de nouvelles stratégies pédagogiques et enfin, à ma motivation intrinsèque de donner du

sens à ce que je fais. Il demeure important pour l'enseignante que je suis de trouver des pistes nouvelles pour mieux accompagner les jeunes dans ce passage de la vie qu'est l'adolescence. C'est donc à travers une démarche autobiographique concernant mon rapport personnel et professionnel au savoir, voire à ce qui fait sens pour moi, que j'ai cheminé dans la compréhension et l'orientation à donner à mes études doctorales. Cette exploration biographique croisée de données sociohistoriques a fait émerger des questions de départ. Ce n'est qu'après un détour théorique permettant de préciser les termes de la problématique que la question de recherche a trouvé la formulation présentée à la fin du présent chapitre.

1.1.1 Mon entrée dans le monde de l'éducation

Très tôt dans ma vie d'enfant, j'entreprends des études musicales de piano. L'amour de la musique prime de plus en plus sur mon parcours scolaire. Toutefois, je dois oublier la possibilité d'en faire une carrière, car on ne gagne pas décemment sa vie en étant musicienne. Ne sachant nullement dans quel métier m'orienter à la fin de mon secondaire, j'opte, à la suggestion de ma mère, pour une technique en secrétariat. Après deux années d'expérience sur le marché du travail, je retourne aux études à l'Université de Sherbrooke en lettres, soit en rédaction française et en recherche documentaire. En 1984, je termine mon baccalauréat et je suis sans emploi. Soutenue par le regard de ma mère et sous sa pression, je postule à un poste en enseignement de la musique au niveau secondaire, dans la région de la Côte Nord. Mes premières semaines d'enseignement sont révélatrices quant à mon futur choix de carrière. Toutefois, le milieu dans lequel j'évolue vit une crise majeure aux points de vue économique et social. Je fais face à une réalité nullement explorée jusqu'ici dans ma vie. Malgré tout, je suis déterminée à passer à travers cette première année d'enseignement. Pour ce faire, j'investis dans des activités parascolaires auprès des élèves et je crée des liens professionnels significatifs.

Mon investissement dans des activités parascolaires vient, d'une part, de mon expérience vécue durant ma dernière année d'études collégiales et, d'autre part, de mon

implication à l'adolescence et à l'âge adulte dans divers groupes musicaux. Tout d'abord, l'écriture collective, au cégep, d'une pièce de théâtre sous la gouverne d'enseignants et la mise en scène de cette pièce m'ont permis de développer mon *estime de soi* et de prendre confiance en moi. Je propose donc à des élèves de la 5^e secondaire d'adapter à leur milieu la pièce de théâtre écrite au cégep, de fabriquer les décors et de la présenter dans divers villages de la région afin d'amasser des fonds pour leur voyage de fin d'année. Comme deuxième activité parascolaire, je prépare des élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire à l'animation musicale de la soirée méritas de l'école. C'est par ces diverses activités que je prends conscience de la fougue que les adolescents peuvent déployer pour un projet qui leur tient à cœur, que je découvre leurs rêves et leurs espoirs, mais aussi que je constate certaines difficultés vécues par ces derniers durant cette période de vie.

Un premier questionnement quant à mes responsabilités face aux difficultés vécues par les adolescents se présente lorsque j'apprends que deux de mes élèves de la 1^{re} secondaire ont des relations sexuelles avec des hommes de plus de vingt ans. Dois-je ignorer ou dénoncer cette situation? Qu'est-ce que je fais du lien qui se crée entre des élèves et moi lorsqu'un problème déborde du cadre de la transmission des savoirs disciplinaires? Ces difficultés ne relèvent-elles pas de la formation d'un psychologue? Je m'informe donc auprès de collègues de travail. Les expériences antérieures de certains les ont amenés à prendre de la distance à propos des problèmes épineux de la vie privée des adolescents. D'autres se voient dans l'obligation de dénoncer ce genre de situation, car la loi les y oblige. Je dénonce ce fait auprès d'un des adjoints à la direction. Le dossier prend plus de six mois à se régler. De ce fait, je constate peu à peu que le soutien familial défaillant de certaines familles n'est pas compensé par un soutien scolaire et social. Au bout du compte, un changement de milieu de vie s'avère nécessaire pour l'une des deux jeunes filles.

Durant l'année, je remarque chez certains enseignants un manque de respect, de responsabilité et de confidentialité à propos du vécu de certains jeunes. Ces attitudes entraînent souvent chez ces derniers un repli sur soi, une révolte intérieure, un sentiment de trahison ou un manque de confiance à l'égard des adultes. Les discussions avec un directeur-adjoint m'aident à analyser et à relativiser certaines situations et à m'affirmer à partir de mes valeurs et mes croyances. Lorsqu'un jeune est tumultueux, arrogant ou irrespectueux, il importe d'essayer de découvrir l'histoire qui se cache derrière cette attitude et, par la suite, de désamorcer ou d'éclairer la situation. De surcroît, ma mère m'a transmis le point de vue suivant : « un enfant se modèle à partir de sa famille et de son environnement; à l'adolescence, il est le reflet de ce qu'on lui a appris. Cependant, chaque problème trouve une ou des solutions ». Cette femme croyait fermement aux multiples possibilités des jeunes. Enfin, elle m'avait transmise qu'avec une oreille attentive et un brin d'humour et d'affection, on pouvait permettre à certains jeunes de découvrir leurs ressources et de les mettre à profit.

Cette année est riche au plan professionnel. J'apprends à être plus authentique, à régler les difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentent chez les jeunes, à entrer en relation avec les parents lors de conflits avec leur adolescent et à m'investir dans la relation avec certains jeunes à travers les activités parascolaires. Le questionnement concernant mes responsabilités s'étend toutefois tout au long de l'année, nourri par divers problèmes vécus par les adolescents tels que la violence, la consommation de drogue, l'inceste, les menaces de mort et leurs avatars.

En 1985-1986, mon déménagement dans une autre ville de la Côte Nord m'amène à faire de la suppléance dans différentes disciplines : mathématiques, français, anglais, écologie, musique, pour ne nommer que celles-là. Passant de l'école primaire à l'école secondaire, cette année de travail m'ouvre à un éventail de façons de faire et d'agir quant aux règles régissant la conduite et l'intégration des élèves dans un milieu scolaire.

En 1987, je déménage dans la région du Bas-St-Laurent. Tout en complétant un certificat en pédagogie à l'Université du Québec à Rimouski, je fais du bénévolat en initiant des jeunes au théâtre dans une école de 1^{er} cycle du secondaire. Ainsi, j'espère me faire connaître et me dénicher un travail. C'est en décembre 1988 que j'obtiens mon premier contrat d'enseignement. J'interviens dans quatre villages du milieu rural. Je mets à profit mes apprentissages antérieurs. J'installe, entre autres, une règle de conduite concernant la consommation d'aliments en classe et je reconduis certains élèves à la maison après les heures de cours. Là encore, des surprises m'attendent. Je constate la misère de certaines familles, la difficulté pour certains jeunes d'entrer en communication avec leurs parents, leur questionnement à propos du sens de la vie, et j'en passe. Les liens avec mes élèves deviennent de plus en plus significatifs. Toutefois, ma plus grande surprise est d'apprendre qu'un de mes élèves abuse sexuellement ses petites sœurs. À partir de cet événement, une deuxième question surgit : comment un jeune de 13 ans peut-il concevoir de tels actes? Au début de l'automne 1990, j'entreprends un certificat en psychologie. J'avais besoin de comprendre l'origine des comportements humains.

1.1.2 Des activités parascolaires à la création et à l'innovation pédagogique

En 1991, ma tâche éducative se modifie. J'enseigne la musique, l'histoire, la morale, la religion et la formation personnelle et sociale, et ce, à des élèves de quatre niveaux différents, c'est-à-dire : insertion sociale et professionnelle, présecondaire, 1^{re} et 2^e secondaire. Puisque j'enseigne maintenant en ville, je m'investis davantage dans des activités parascolaires.

Tous mes cours sont bâtis de manière à répondre adéquatement aux attentes des programmes du Ministère de l'éducation. Cependant, je réalise très tôt que je ne peux enseigner de la même manière les matières reliées à la vie (l'enseignement moral, la religion et la formation personnelle et sociale) et les matières de formation générale (la

musique et l'histoire). En enseignement moral, en religion et en formation personnelle et sociale, je constate que les jeunes ont besoin de comprendre le comportement humain à partir de leurs propres expériences. Dans mon for intérieur, je sais pertinemment que dans sa facture, le cours ne rejoint pas les besoins des jeunes. Je vis un dilemme soit d'utiliser les thèmes du programme ministériel, soit de répondre aux besoins des jeunes. Je me questionne quant à la façon de répondre aux besoins des jeunes adolescents tout en respectant le programme de formation.

Mes cours en psychologie m'aident à élaborer de nouvelles stratégies pédagogiques. Je construis du matériel didactique à partir de films tout en ayant à l'esprit les objectifs généraux des programmes de formation. Dans la classe, nous parlons, nous discutons et nous réfléchissons ensemble sur les problèmes de la vie. Toutefois, c'est une matière qui me fait travailler psychologiquement en tant qu'être humain sur mes valeurs, mes croyances et ma façon de voir le monde. De plus, je suis consciente que j'insère dans ma façon d'enseigner une part de mes valeurs, de mes croyances et une façon de voir le monde. Comme le souligne Jaurès (In Legendre, 1995 : 290) : « On n'enseigne pas ce que l'on ne sait pas ; on enseigne ce que l'on sait ; mais surtout, on enseigne ce que l'on est. » Cette matière me passionne. Les relations avec les élèves exigent la présence à soi et à l'autre.

Les activités parascolaires prennent toujours une place importante dans ma vie professionnelle. Durant trois années consécutives, je conçois, entre autres, un atelier d'écriture avec les jeunes pour la rédaction de parodies à partir de contes pour enfants. Ces derniers prennent plaisir à jouer avec les mots, à mettre en musique certains passages écrits, à trouver dans divers livres des extraits de textes ou de poèmes en lien avec le thème de l'histoire racontée et à intégrer d'une façon humoristique ou tragique des événements cocasses ou difficiles de leur histoire de vie. Les jeunes sont avides de connaissances, créatifs et dynamiques. Pour eux, tout est possible et le temps n'a pas d'importance. Pour clore chaque présentation de la pièce de théâtre, nous chantons tous

ensemble une pièce musicale renfermant un message significatif : *Quand les hommes vivront d'amour* de Raymond Lévesque ou *Qui a le droit?* de Patrick Bruel, pour ne nommer que celles-là. Cette activité parascolaire permet aux jeunes de s'extérioriser, de découvrir leur potentiel tant intellectuel qu'artistique et de développer leur estime de soi. Pour ma part, j'ai l'impression de mieux saisir leur réalité et de les aider à mieux composer avec les aléas de la vie.

À la fin de l'année scolaire 1992-1993, une crise éclate à l'école où j'enseigne. Cette situation met en jeu un conflit de pouvoir entre certaines élèves et une enseignante. Cette dernière est accusée par une élève de violence à l'égard d'un camarade de classe. Les médias s'en mêlent et la communauté se divise. Comme organisatrice d'une activité parascolaire avec les jeunes, je suis prise entre l'arbre et l'écorce. Je dois prendre une décision déchirante à la demande de certains collègues : annuler la présentation de la pièce de théâtre puisque l'initiatrice de la plainte devant les médias incarne un personnage important ou présenter la création où plus d'une dizaine d'élèves se sont investis tout au long de l'année. En optant pour la cause des adolescents, je vis jusqu'à la fin des classes du harcèlement et du mépris de la part de collègues avec qui j'avais développé des liens significatifs. Au mois d'août suivant, après des pourparlers avec la directrice générale de la commission scolaire et avec la directrice des ressources humaines au sujet de ma formation et mon intérêt pour les cours en enseignement moral et en formation personnelle et sociale, on m'offre une tâche en enseignement moral et en formation personnelle et sociale dans une autre école de la commission scolaire, et ce, au deuxième cycle du secondaire.

1.1.3 La découverte de l'écriture autobiographique

Dès mon arrivée dans la nouvelle polyvalente comptant environ 2500 élèves de 2^e cycle, je collabore avec une collègue à la préparation de modules en enseignement moral et en formation personnelle et sociale de la 5^e secondaire. Chaque module en enseignement moral est construit suivant le modèle de la démarche pédagogique : exploration,

problématique, évaluation morale et intégration/action. Quant aux modules en formation personnelle et sociale, ils touchent les volets suivants: éducation aux relations interpersonnelles, à la vie en société, à la santé, à la consommation et à la sexualité.

À la fin de la première étape, certains élèves du groupe Art-Sport-Étude arrivent dans le cours en pleurant ou en colère. Leur moyenne en Mathématiques 536 est catastrophique. Ne pouvant donner un cours dans de telles conditions, je leur demande d'écrire leurs inquiétudes, leur colère ou de me dire ce que représente la réussite scolaire pour eux. Si l'écriture est bénéfique pour faire diminuer les tensions des adultes, prendre une distance par rapport à nos événements de vie, pourquoi ne pas essayer avec mes élèves de la 5^e secondaire? Après une quinzaine de minutes d'écriture, j'entreprends une discussion avec eux sur leurs inquiétudes, les tensions existant entre l'enseignant et eux, ainsi que sur les solutions à trouver pour mieux réussir dans cette matière. Les élèves s'expriment ouvertement, parfois trop. Ils sont directs et authentiques dans leurs propos. Je ne suis pas à l'aise d'entendre les critiques sur un de mes collègues de travail. D'un autre côté, je me vois, adolescente, obligée de me taire sur des propos ou des méthodes pédagogiques inacceptables de la part d'enseignants, telle la correction négative ou le minutage de questions d'examen. Je leur fais part de mes appréhensions et je les laisse s'exprimer. Certains disent avoir peur de la réaction de leurs parents, d'autres, de ne pas être acceptés dans un programme contingenté au cégep, voire d'être obligés de retarder leur entrée au cégep. Je les écoute tout en essayant de dédramatiser certains propos, de percevoir le problème sous un angle différent et de trouver des pistes de solutions. Ces jeunes sont déterminés à réussir. Pour plusieurs d'entre eux, l'horaire est très chargé. La marge de manœuvre pour planifier d'autres activités se trouve très restreinte. À la fin du cours, je ramasse leurs écrits.

Le soir, à la maison, je lis les textes de mes élèves. Je constate qu'il existe un écart entre ce qui s'est discuté en classe et ce qu'ils ont écrit concernant leurs inquiétudes, leur colère ou leur vision de la réussite. Les réactions sont diverses, certes. Or, les textes font davantage apparaître leur besoin absolu de performance, leur angoisse et leur incertitude à

propos de leur avenir. Pour certains dont la réussite n'est nullement menacée, l'avenir leur semble grand ouvert. Toutefois, pour ceux dont l'échec se pointe à l'horizon, je remarque de la mésestime de soi : « *Je suis nul, je ne vaud pas grand-chose* » et ainsi de suite. D'autres écrivent leurs réactions psychosomatiques liées à la performance telles la nausée, la dépression diagnostiquée à la suite d'une surcharge de travail dans les années antérieures, les crises boulimiques et l'insomnie. Je demeure estomaquée en lisant ces textes. Le dévoilement à l'aide de l'écriture me fait découvrir de nouvelles réalités jusqu'ici inconnues. De plus, je suis marquée par le décalage ressenti entre l'image favorable que je m'étais faite de ces jeunes et ce qu'ils vivent. Une question surgit de cette première expérience : l'écriture peut-elle m'aider à mieux cerner les difficultés vécues par mes élèves?

Dans le but de rendre plus significatifs les apprentissages, je prends la décision, à la 2^e étape, d'enseigner la formation personnelle et sociale par bloc de 3 ou 4 cours consécutifs plutôt qu'en une période par cycle de 9 jours. Je rencontre également l'intervenante du CLSC affectée à l'école afin de discuter d'une collaboration possible avec elle. Je modifie également mon plan de cours afin de répondre plus adéquatement aux demandes de mes élèves. Ces derniers réclament davantage une formation centrée sur leurs besoins et sur la compréhension de l'être humain.

J'expérimente de nouvelles stratégies pédagogiques. Je prends un sujet de leur choix et je travaille un cadre conceptuel qui répond à leur capacité de compréhension. Je trouve un document audiovisuel représentatif du sujet abordé et je construis un travail d'analyse. Je termine par une discussion de groupe sur les attitudes à favoriser et les pistes de solutions à envisager. La dynamique des groupes change. Les élèves s'ouvrent, discutent et échangent même avec leurs parents.

À la fin de l'année, le bilan écrit des élèves se résume ainsi : les thèmes abordés durant l'année les rejoignent davantage. De plus, certains élèves discrets s'ouvrent à partir

de leur propre autobiographie. Je retrouve des thèmes comme le divorce des parents, l'agression sexuelle, des problèmes de santé mentale et autres. Ces élèves me demandent la confidentialité la plus totale. Certains ajoutent que l'écriture leur a permis d'exprimer leur honte et leur culpabilité, qu'ils ont eu l'impression de partager leur fardeau, d'alléger leurs épaules. Là où je ressens un pincement au cœur, c'est lorsqu'une jeune adolescente me raconte qu'elle s'est fait avorter au mois de février sans que personne ne soit au courant et que je n'ai même pas réussi à détecter sa tristesse. Cet écrit déclenche une réflexion sur mon rôle d'enseignante en morale et en formation personnelle et sociale : est-ce que j'instruis ou j'éduque à la vie?

Ma réflexion sur le sens de la vie s'accroît davantage lorsque j'apprends, avant les vacances d'été, que j'ai un cancer. À la suite d'une intervention chirurgicale au mois de juillet 1994 et de mon cheminement thérapeutique durant tout l'été, j'entreprends, en septembre, une nouvelle année scolaire. Je ne suis plus la même intérieurement. Par ailleurs, mes élèves se confient plus rapidement et j'accompagne certains d'entre eux dans leur recherche de services adéquats. Avec l'autorisation de la direction de l'école, certains élèves suivent une thérapie à l'extérieur de l'école durant mes cours. De surcroît, je travaille de plus en plus en concertation avec l'intervenante du CLSC assignée à notre école.

Durant l'année scolaire, je suis davantage confrontée aux réalités de la vie des jeunes. Dans le cadre de mes cours, j'utilise de plus en plus l'écriture autobiographique comme démarche de formation, même si, en formation, la pratique de la démarche autobiographique est liée au contexte de l'Éducation des adultes telle que pensée par les chercheurs-formateurs, spécialement dans le domaine de la formation permanente (Pineau, 1983, 1986; Dominicé, 2002; Josso, 1991; de Villers, 1996; Finger, 1984; Desmarais et Pilon, 1996). Ainsi, j'ai l'impression de donner la parole à mes élèves, de leur permettre de se dévoiler, de se raconter, de partager avec quelqu'un d'autre autant leurs espoirs, leurs rêves que leur tristesse, leur honte et leur culpabilité. Les élèves répondent favorablement à

cette activité de formation. Certains viennent discuter après le cours. D'autres me demandent une rencontre individuelle. Toutefois, la question éthique m'interpelle: jusqu'où puis-je aller? Lors du premier Symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV), à Magog, en 1994, je pose directement la question à des chercheurs. Poser la question constitue déjà une forme de réponse, me réplique, entre autres, l'un d'entre eux. Suite à ce symposium, je prends la décision de poursuivre mes études au niveau du 2^e cycle universitaire, en éducation.

À l'automne 1995, le décès par suicide d'un de mes élèves me désoriente. Je ne sais pas comment accueillir la peine de mes élèves et vivre à la fois ma propre peine, mon désarroi face à la mort, au vide que suscite cette perte. J'ai le sentiment qu'à l'école, on essaie d'évacuer la souffrance à propos de la mort par la réussite scolaire. J'entends à travers les discussions de collègues que la vie continue, que les élèves doivent entrer en classe, qu'il y a un examen de mathématiques la semaine prochaine, etc. Je suis déçue par ce genre de réactions. En tant qu'enseignante, je me demande comment je peux aider mes élèves à cheminer face au départ impromptu d'un des leurs? Mais aussi, comment puis-je faire autrement pour percevoir ou prendre soin de la détresse de certains jeunes? Ma peine est vive face à cette place laissée vide par le mal de vivre. Je propose à mes élèves d'écrire ou de dessiner leur peine, leur colère, leur incompréhension à propos de la perte de leur ami ou de leur collègue de classe. Pour ma part, je consulte une psychologue. J'ai besoin de trouver et de donner du sens à mon travail. Je discute avec mon directeur et co-directeur de maîtrise afin d'orienter mon projet de recherche vers une démarche de recherche-formation à partir de mon récit de vie. J'ai l'intuition qu'il faut d'abord que je me forme avant de pouvoir aider l'autre.

Mon enseignement s'appuie de plus en plus sur des approches pédagogiques qui puisent dans mes réflexions, mes diverses formations et mes expériences centrées sur le développement de l'être humain. Faisant davantage confiance à mes possibilités et à mes capacités intellectuelles, je me permets d'élargir des parties du programme scolaire.

Cependant, je garde les grandes orientations du programme du Ministère de l'éducation. Comme le souligne Frankl (1970), ce qu'un éducateur peut donner à l'éduqué pour l'aider sur le chemin de la vie, c'est uniquement l'exemple. L'exemple de son propre dévouement, de ce qui fait ses propres valeurs, de ce qu'il est en tant qu'acteur d'une vie productrice de sens. Je prends également conscience qu'avec mes élèves, à la suite de leurs questions, je m'ouvre davantage sur certains passages de ma vie. La communication entre eux et moi prend alors une nouvelle direction.

La compréhension que j'acquiers de la rédaction de mon récit de vie à des fins de recherche-formation pour mon mémoire de maîtrise, liée à mon besoin de conjuguer formation et développement personnel pour mes élèves m'amènent, à la fin de l'année 1995-1996, à leur proposer de faire soit une recherche sur soi, c'est-à-dire de réfléchir par écrit à certains événements de leur vie ou de faire une recherche sur un défi à relever par eux-mêmes ou par la société. J'ai alors l'impression que ce serait à partir d'une réflexion sur leurs événements de vie que mes élèves arriveraient à une meilleure compréhension d'eux-mêmes et à faire le point sur leur vie avant de se diriger vers des études professionnelles ou collégiales. De plus, la rédaction de mon propre récit de vie me rend sensible, entre autres, à l'aspect de la confidentialité d'un tel travail. Afin de sécuriser mes élèves sur cet aspect, je leur propose de venir chez moi à la fin de la démarche de recherche. Un souper soulignant les efforts réalisés durant les années au secondaire est suivi d'un rituel de passage, c'est-à-dire d'un moment spécifique durant la soirée où chaque élève est convié à venir brûler ses écrits dans un baril aménagé à cette fin, tout en se souhaitant personnellement une transformation heureuse pour demain.

1.1.4 L'écriture de soi, un révélateur de soi

La production d'un récit de vie confirme l'élève auteur comme source légitime de connaissance sur sa vie, son action et ses expériences. Écrire entre dix et quinze événements de vie comme objet de quête de sens requiert de prendre au sérieux sa

formation. À l'image de ce que j'apprends à l'université, l'écriture comme outil de développement de la conscience de soi et d'une meilleure prise en charge de son existence se veut une expérience significative pour les élèves qui acceptent de s'y engager.

La réaction des élèves quant à la proposition d'écriture sur soi passe d'un extrême à l'autre. De prime abord, pour plusieurs élèves, ce travail semble anodin; pour d'autres, un défi. Quant à la page blanche, elle inquiète certains : *qu'est-ce que j'ai d'intéressant à raconter sur ma vie?* Malgré une mise en garde sur la difficulté de l'écriture à propos de soi, tous les élèves choisissent la recherche que j'ai intitulée : « À la découverte de soi ».

Durant les cours, les jeunes prennent leur travail au sérieux. Un respect s'établit entre les élèves. Le silence est de mise. Seule la musique de fond les accompagne durant la période d'écriture. Après les premiers cours réservés à cette recherche, certains élèves me disent surpris de voir émerger autant de souvenirs. D'autres constatent la difficulté de parler de soi. Paradoxalement, le fait de revivre des émotions enfouies, de réveiller certains fantômes amènent un apaisement intérieur chez plusieurs élèves. Certains parlent d'une sensation interne d'accomplir un travail significatif pour eux-mêmes. À travers l'écriture, ils réalisent que leur vie n'est pas banale, que leur famille et leurs amis ont une place importante dans leur vie, qu'ils possèdent de multiples possibilités, et j'en passe. Ils ont l'impression de faire le point sur leur vie et de partager parfois leur plus grand secret. Encore une fois, certains me demandent la plus grande discrétion quant à leur écrit.

À la remise de leur recherche, je passe plusieurs heures à lire leur récit d'événements de vie. Même si à l'intérieur des consignes, les élèves peuvent écrire autant leurs expériences de vie positives que difficiles, je constate que les événements heureux sont exceptionnels. Les élèves orientent davantage leur écrit vers les moments douloureux ou désagréables de leur vie. À la lecture, j'ai l'impression d'avoir passé une année scolaire dans un monde parallèle à celui de mes élèves. Je ne peux plus les voir comme avant. Je rencontre quelques jeunes individuellement, en plus de leur offrir ou de les diriger vers un

service spécialisé tel un psychologue ou le centre de prévention en psychiatrie juvénile. De plus, je demeure disponible en leur laissant mon numéro de téléphone et je leur transmets de l'information afin qu'ils puissent développer davantage leur autonomie. Je suis sensible à leurs difficultés, certes, mais aussi à leur besoin de comprendre les relations humaines, à leur désir d'apprendre à mieux communiquer avec leurs parents ou leurs amis et d'apprendre à mieux vivre avec eux-mêmes.

Je prends conscience que les adolescents ont une grande capacité de dévoilement de soi. Je me souviens qu'à la remise de leur recherche, je pouvais sentir chez certains élèves la fierté d'avoir accompli quelque chose d'important pour eux. Une rétroaction de leur part concernant cette forme de travail me confirme que je dois continuer dans cette direction. À mon grand étonnement, les garçons m'expriment, bien que brièvement, leur surprise quant au bienfait de ce type de recherche. Je réalise que ce travail sur soi est un moyen pour que chacune et chacun puisse devenir responsable de sa vie. Toutefois, si je décide de poursuivre cette expérience dans les années subséquentes, des questions d'ordre théorique et méthodologique se posent. Comment construire un cours en fonction des besoins des élèves? Quelles thématiques utiliser ? Quelles seraient les modalités de fonctionnement?

1.1.5 Un cours optionnel pour se re-connaître et se réclamer auteur

Lorsque j'ai entrepris des études de 2^e cycle universitaire en sciences de l'éducation, j'avais un besoin d'apprendre à mieux accompagner les élèves dans leur quête de sens. Cette maîtrise m'a permis, d'une part, de changer mon rapport aux jeunes. J'attribue ce changement au fait qu'il y a une meilleure compréhension théorique des enjeux de la période de l'adolescence et, à la fois, une meilleure intégration de mes passages de vie. J'ai pris conscience que derrière tout événement difficile, il y a un apprentissage à faire afin de poursuivre plus harmonieusement le chemin de la vie. Cyrulnik (2003) souligne d'ailleurs qu'un « événement qui provoque une souffrance un jour peut être utilisé pour créer du

bonheur un autre jour » (Cyrulnik, 2003 : 37). D'autre part, j'ai modifié mon plan de cours et j'ai diversifié mes stratégies pédagogiques en fonction des problèmes vécus par les adolescents et des objectifs généraux des programmes. Cependant, je ressens une insatisfaction car, quoique je fasse, j'ai le sentiment que c'est loin de combler les besoins criant des jeunes, ou même de renouveler de façon significative la culture scolaire. Parfois, cette situation me met face à l'impuissance. J'ai l'intuition que je peux faire davantage pour aider les jeunes. Leurs problèmes m'interpellent de plus en plus dans ma responsabilité sociale en tant qu'enseignante.

Depuis mon arrivée au 2^e cycle du secondaire, des sujets récurrents retiennent mon attention à travers les témoignages de mes élèves : l'avortement, l'agression sexuelle, la tentative de suicide, la sexualité débridée, la consommation de drogues, etc. De plus, je croise un certain nombre de jeunes aux prises avec un problème de santé mentale telle la dépression, les troubles de personnalité, etc. J'ai l'impression que les problèmes des adolescents se complexifient, que ces derniers ont de moins en moins d'outils personnels pour passer à travers leurs difficultés, qu'ils vivent de plus en plus de solitude et que l'école a de la difficulté à s'ajuster à leurs besoins. Ces constats émergeant de ma pratique quotidienne refléteraient-ils un phénomène social plus général. Je sens le besoin d'aller plus loin, d'apprendre, de comprendre et d'améliorer mon accompagnement auprès des adolescents afin de mieux répondre à leurs besoins. Je sens aussi la nécessité de réfléchir sur les façons de transformer la culture scolaire centrée prioritairement sur la performance et qui oublie parfois les personnes.

Les symposiums du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV) m'aident à me ressourcer sur les différentes modalités qu'offre une démarche autobiographique auprès d'adultes en formation. Mes rencontres avec différents chercheurs me permettent d'échanger sur le travail d'écriture que j'intègre au cours de l'année scolaire avec mes élèves. Au fil des ans, j'acquies une certitude que la démarche autobiographique est une forme d'expression et de formation valable pour les adolescents. À l'automne 2000,

je décide d'entreprendre mes études de doctorat. Mes préoccupations sont de l'ordre de la recherche, de la formation et de l'intervention. Comme le soulignent Desmarais et Pilon (1996), « L'intégration de ces trois activités dans un processus de recherche-formation existentielle (Barbier, 1988) ou de formation-recherche (Dominicé, 1990) reconnaît l'apprenant comme un producteur de savoirs (Chartier et Lerbet, 1993), plutôt qu'un consommateur de savoir » (Desmarais et Pilon, 1996 : 12). Cependant, des questions se posent : Comment permettre aux jeunes d'aujourd'hui de faire une synthèse de leurs acquis personnels, de développer des outils pour accroître leur autonomie et leur sens des responsabilités, bref, de développer des outils de formation pour mieux traverser les aléas de la vie ?

Habité par ces interrogations et soucieuse à pallier l'abandon des cours de morale et de religion en troisième et en cinquième secondaire et en prévision de l'abolition des cours de formation personnelle et sociale dans le curriculum scolaire, je conçois en 2003, un cours optionnel : « La formation de la personne », pour les adolescents de la 5^e secondaire. Cette dernière année marque, en principe, la fin d'un processus scolaire et le début d'une autre étape de vie pour l'adolescent. Ce cours a pour objectifs de permettre aux adolescents de faire une synthèse de leurs acquis personnels, de s'outiller afin de passer à travers les aléas de la vie et d'entrer plus solidement dans le monde adulte. Comme le stipule Giroux (1997), l'être humain est invité à devenir une personne, « c'est-à-dire un sujet pensant et agissant à partir de ses propres raisons, se reconnaissant et réclamant, à propos des actes de sa vie, le statut et la responsabilité d'auteur » (Giroux, 1997 : 72). Cependant, quel est le contexte social actuel dans lequel baignent les adolescents d'aujourd'hui ? Comment penser et construire la formation en fonction de l'avenir des jeunes ? Comment accompagner les adolescents dans leur passage à l'âge adulte ?

1.2 Vers quelle éducation dans une société de plus en plus fragmentée et complexe

Plusieurs penseurs et spécialistes de divers horizons posent un regard critique à propos de la société actuelle. Ils avancent que la société est de plus en plus fragmentée et complexe. La segmentation du « savoir-vivre » est une des conséquences de la société industrielle et de la mise en place du paradigme cartésien de la connaissance qui a provoqué, chez l'humain, un sentiment de morcellement et de perte d'une compréhension de son existentialité (Josso, 1998). À ce problème s'ajoute une montée des fractures de liens sociaux dans les rapports intergénérationnels, les dissolutions de couples, la famille, la culture entraînant « une raréfaction des confidents et une complexification des cheminements partagés avec des « autrui significatifs » (Pineau, 1998 : 10). La vie n'est plus la même dans les parcours, les discours, les relations et les positions instituées (Ibid.). De plus, dans le documentaire sur *La démarche autobiographique : un regard québécois*, Pineau (Documentaire¹, 2004) souligne que nous vivons dans une époque où les grandes institutions productrices de sens disparaissent. Chacun et tous sont à construire non seulement du sens avec les aléas de la vie (Pineau, 1998), mais ils doivent de plus en plus compter sur eux-mêmes pour produire du sens dans le quotidien (Documentaire 2004). Cette situation force, par le fait même, de nouveaux rapports entre les acteurs, les professionnels et les institutions. Pineau (1998) se questionne sur le « comment faire » pour que la tension existentielle individu/société, qui est au cœur de la formation de l'un et de l'autre, de l'un par l'autre, ne se clive pas trop.

En ce qui concerne la situation des adolescents, Molitor (2000), Parazelli (1999) et Gauthier (1994) soulignent que la rapidité avec laquelle s'opère actuellement le changement social en ce début du XXI^e siècle, tant au niveau idéologique, culturel qu'économique, produit chez les adolescents une phase d'indétermination et d'incertitude concernant leur vie. Selon ces auteurs, la société actuelle expose les jeunes à une grande

¹ Documentaire fait référence au DVD produit par Télé-université, en 2004, sur « La démarche autobiographique : un regard québécois ».

diversité de croyances, de valeurs et de modes de vie, entraînant chez ces derniers une difficulté à se situer individuellement et collectivement. Déjà au milieu du siècle dernier, Mead (1963) avançait que plus une société est complexe et plurielle, plus les valeurs sont nombreuses et incertaines, plus le risque de crise à l'adolescence s'accroît. Pour Fize (2006) comme pour Mead (1963) le comportement de l'adolescent est une construction interactive avec son milieu. Ainsi, l'adolescence n'est pas nécessairement une période tendue et tourmentée, mais une période de vie influencée par le milieu culturel et social (Ibid.).

Develay (2002) et Pourtois et Desmet (1999) mentionnent que la société est non seulement en crise, mais l'éducation aussi : crise de sens (Develay, 2002), crise de complexité (Pourtois et Desmet, 1999). Develay (2002) souligne qu'un lien filial unit la société et l'école. Tout ce qui affecte la société rebondit sur l'école et inversement. Cet auteur ajoute que l'école et la société sont en crise parce que les réalités et les valeurs qui sous tendent ces deux institutions s'opposent. Les divergences entre la société et l'école se recensent à trois niveaux : la crise des valeurs socioculturelles, la crise des ressources et la crise liée à la dimension professionnalisante de l'école. De plus, selon plusieurs auteurs, les relations sociales entre professeurs et élèves restent encore marquées par un modèle autoritaire (Truchot, 2007, 2006 ; Le Bouëdec, 2001). Les contraintes d'organisation sont également rigides. Faute de temps, d'espace et d'argent, mais également de visée éducative et socialisatrice, il se trouve que les élèves sont contraints de suivre une cadence de type industriel (Develay, 2002).

Face à cette complexification de notre société et des modes de vie, les adultes se retrouvent difficilement et savent de moins en moins accompagner leurs jeunes. Durant l'adolescence, le jeune s'affranchit du contrôle parental pour forger sa propre identité (Dolto, 1988; Clerget, 2000). C'est à ce moment que les parents cessent d'être la seule valeur de référence pour leur adolescent et que les personnes environnantes peuvent favoriser l'essor et la confiance en soi ainsi que le courage de dépasser les impuissances

(Dolto, 1988). Cependant, cette transmission intergénérationnelle fait défaut (Jeammet, 2007 ; Parazelli, 1999 ; Houde, 1995). Jeammet (2007) souligne que le changement le plus sensible dans la société d'aujourd'hui semble être l'effacement des modèles que le monde adulte offre en réponse aux attentes spécifiques des adolescents que les changements induits par la puberté font naître. Il existe donc un vide en ce qui concerne la filiation entre les générations. Les adultes ne s'investissent plus dans le rôle de passeur, c'est-à-dire comme un être humain qui guide le jeune à devenir à son tour adulte. Pourtant, cette fonction de passeur est indispensable à l'évolution de l'être humain et au développement de sa personnalité (Jeammet, 2007). De plus, dans un certain nombre de cas, le soutien familial défaillant n'est pas compensé par un soutien social qui permettrait aux jeunes d'attribuer une valeur personnelle et un sens à l'existence (Clerget, 2000). Pour Dolto (1988) comme pour Cyrulnik (2003), l'enseignant pourrait prendre le relais afin de donner la parole à l'enfant comme à l'adolescent. L'école deviendrait ainsi un pilier incontournable de cet accompagnement. Les enseignants seraient alors devant le défi de se renouveler afin de s'adapter à ces nouvelles réalités.

1.3 Penser et construire la formation : un passage vers l'écoute de la parole de l'élève

Citant Gramsci, Desmarais (2003 : 142) souligne que « L'être humain [...] se construit au sein d'une série de rapports sociaux. [...] Il est à la fois la synthèse des rapports existants et la synthèse de l'histoire de ces rapports, c'est-à-dire le résumé du passé de la société ». L'être humain ne peut transformer les rapports sociaux que dans la mesure où il se transforme lui-même et, inversement, les rapports sociaux se transforment dans la mesure où l'être humain se transforme (Ibid.). Pour Jouthe et Desmarais (1993), chaque acteur social a cette capacité de se transformer personnellement et socialement. Selon Dubet (1994), l'être humain cherche à se définir à partir de trois logiques : ses appartenances, ses intérêts et lui-même en tant que sujet critique face au système. Le sujet-acteur se constitue à partir de ce qu'il développe du monde et de lui-même.

L'instauration d'une place d'écoute du sujet singulier constitue une réponse pertinente au malaise de la civilisation contemporaine. Ainsi, chaque individu peut déposer sa plainte, faire entendre sa demande et trouver les mots qui donneront sens à un désir (de Villers, 2002). L'écoute, comme opérateur d'un nouveau lien social, contredit la logique de l'impératif de jouissance. La structure de cette opération se révèle lorsqu'on s'interroge sur la condition même du sujet parlant et lorsque le sujet fait l'expérience d'un défaut, d'un manque qui l'amène à demander de l'aide à l'autre. Ce manque est un manque structural qui fait partie de l'humain, et l'écoute offre un espace pour que ce manque structural soit inscriptible dans l'expérience sociale ordinaire, particulièrement dans la relation entre l'éducateur et l'apprenant (Ibid.). Nous pourrions ajouter aussi que l'instauration d'une place d'écoute prend en charge les événements, les émotions, les images qui nous traversent. La parole crée le lien entre notre passé, notre présent et notre avenir, entre nous et les autres, entre l'ici et l'ailleurs.

Cependant, l'écoute de l'enfant, de l'élève, de l'apprenant n'est pas le tout de la relation de formation. L'éducateur a le mandat de transmettre des savoirs nouveaux qui mettent le sujet apprenant en tension avec lui-même et l'ouvre à un au-delà de sa sphère identitaire. Il se mettra ainsi au travail en s'appuyant sur l'expérience fondamentale de la reconnaissance attentive d'une autre personne disposée à l'écouter. Enfin, de Villers (2002 : 122) fait ressortir l'enjeu d'une éthique de l'éducation en ces termes : « Soutenir à la fois le moment de la reconnaissance du sujet et créer les conditions d'une mise en jeu de sa division pour qu'il s'ouvre à l'altérité des savoirs arrachés à l'opacité du réel, afin de les partager à son tour dans un espace démocratique régi par un idéal de justice ».

L'instauration d'une place d'écoute du sujet singulier amène l'autre à dire. Dire constitue un premier effort : c'est sortir de soi. Pour Cyrulnik (2003), raconter à travers les mimiques de l'autre, ses exclamations ou ses silences modifient les émotions. Dire ce qui s'est passé, c'est interpréter, c'est attribuer une signification à l'événement, c'est remettre en ordre (Ibid.). À ce propos, Laurendeau (1996 : 53) écrit : « une des significations

essentielles du langage, c'est l'habileté à créer un point entre soi et le monde environnant ». Cyrulnik souligne (2003) que la présence de l'autre rend coauteur du discours; il modifie les intentions. Le blessé n'est plus le seul maître de ses désirs. C'est par la parole que l'on peut prendre place ou reprendre sa place parmi les individus. Raconter notre histoire, c'est accéder à la présence, aux présences qui nous entourent (Ibid.). La parole construit, la parole devient réflexive, la parole socialise et la parole amène à apprendre, à apprendre de soi et à apprendre du monde de l'autre. Pour cet auteur, lorsqu'un être humain rumine sans cesse un événement, il l'amplifie et il devient prisonnier du passé. Afin de réparer son estime de soi, l'homme a besoin de mettre en lien, de réfléchir, de mettre en relation, de rire, de créer (Ibid.).

Selon Cyrulnik (2003 : 147) « Écrire, ce n'est pas dire ». Écrire va plus loin que la parole. L'écriture amène le sujet à chercher dans sa mémoire des images et des mots et, en écrivant, il réfléchit. Il importe de distinguer l'écriture d'un journal intime et l'écriture adressée pour une meilleure compréhension de soi. L'écriture, dans un journal intime ne fait pas œuvre, elle fait acte (Cyrulnik, 2005, cité par Pollet, 2005), acte de ce qui s'est passé pour soi, à soi. Relire un journal intime quelques années plus tard peut ne plus rien vouloir dire. Quant à l'écriture adressée, elle permet de reprendre possession de son monde intime en le rendant moins confus. Ce travail d'écriture permet d'entrer aussi dans le social (Desmarais, 2003), de réfléchir sur les événements vécus (Cyrulnik, 2003 ; de Villers, 2002). Pour Cyrulnik (2003), l'écriture donne la possibilité de mettre hors de soi une souffrance, pour la rendre visible, objectivable et malléable. Écrire avec des mots que l'on a cherchés et au rythme qui nous a convenu met hors de soi et a une fonction intime de réparer. L'écriture prolonge l'appareil psychique et donne forme à l'ombre. Le récit de soi permet de construire l'identité narrative et peut devenir un facteur émancipatoire pour l'adolescent à la condition que l'environnement familial, social ou culturel lui donne un statut, un réseau de rencontres où l'être humain pourra trouver une expression partageable. La démarche autobiographique permet de partager son monde et de donner forme à son ombre. Pour sa part, Dolto (1988), affirme qu'il importe de mettre des mots sur ce que

l'être humain refoule. Elle poursuit en disant que nous occultons la mort, la maladie, la vieillesse. Nous soignons l'angoisse par les médicaments au lieu de la traiter par la parole, l'échange social. Également, selon cette auteure, les jeunes se réfugient hors la loi à travers la consommation de drogue ou la délinquance parce qu'il n'y a pas et plus de désir de communication.

Cyrulnik (2003 : 129) stipule que « Le cheminement le plus sain et le moins coûteux est constitué par la narrativité ». Cette habileté à recourir au récit de soi est nécessaire pour se faire une image de sa propre personnalité. La fonction de la narration intérieure consiste « à reprendre en main l'émotion provoquée par le passé et la remanier pour en faire une représentation de soi intimement acceptable » (Cyurulnik, 2003 : 129). Le travail lié au récit sur soi a deux effets : premièrement, sur l'identité et deuxièmement, sur le remaniement des émotions. Le récit est un outil pour reconstruire son monde. La narrativité aide à se constituer en sujet intime et la narration, à prendre sa place dans le monde humain en partageant son histoire. Pour Cyurulnik (2003 : 130), « L'intimement acceptable s'associe au socialement partageable ». Ainsi, l'être humain blessé peut se regarder en face et réintégrer la société.

L'autobiographie ou le récit de soi n'est pas le retour du réel passé. La représentation de ce réel passé permet de se réidentifier et de chercher la place sociale qui convient à l'être humain (Cyurulnik, 2003). Dans le cadre de cette recherche doctorale, je me demande si une démarche pédagogique de type autobiographique pourrait aider l'adolescent à mieux cerner qui il est, à prendre conscience de ses forces comme de ses difficultés et à trouver, comme le souligne Cyurulnik (2003), sa place dans le monde humain, en partageant son histoire. Si les enfants peuvent se façonner entre eux (Cyurulnik, 2003) et que l'école peut devenir un lieu de construction de soi (de Villers, 2002), comment peut-on y arriver en donnant la parole aux adolescents dans ce contexte ?

1.4 Problème de recherche

L'adolescence est l'âge de la séparation et de la conquête d'autonomie, de l'expérimentation et de la responsabilisation, mais aussi de la recherche d'appartenances et d'affiliations, de désir de l'autre. Riche de ses nouvelles potentialités biologiques, intellectuelles et affectives, l'adolescent a besoin de s'affirmer et de se construire une identité qui, selon Erikson (1972), s'acquiert dans les interactions avec les autres. L'adolescence est donc une période de vie active de construction identitaire qui s'élabore dans un rapport dialectique entre l'identité personnelle et l'identité sociale (Coslin, 2002).

Depuis vingt à trente ans, les théories de l'identité ont évolué (Cloutier, 1996 ; Meeus, Iedema, Helsen et Vollegergh, 1999 ; Coslin, 2002 ; Claes, 2006a). La complexité de l'analyse de l'identité se révèle par l'évolution des contextes institutionnels, socio-économiques, politiques, culturels, etc. (Coslin, 2002 ; Claes, 2006a). Pour Jeammet (2007), il y a un accroissement des formes nouvelles d'expression de l'organisation psychique et ces dernières sont congruentes avec l'évolution sociale et le comportement des adultes. De plus, la complexité de l'analyse de l'identité se révèle par les différents points de vue adoptés par des chercheurs dans diverses disciplines telles la psychologie, la psychiatrie, la sociologie, l'anthropologie, l'ethnographie et ainsi de suite. Plusieurs auteurs parlent davantage de l'adolescence comme d'une période transitoire vers l'âge adulte (Coslin, 2002 ; Claes, 2006a, 2003). Toutefois, les théories actuelles de la construction identitaire chez les adolescents ne fournissent pas une idée précise et définitive du développement global de ce passage de vie (Meeus, Iedema, Helsen et Vollegergh, 1999). En tant qu'enseignante-chercheuse qui veut toucher toutes les facettes de la construction identitaire de l'adolescent, je n'ai, par ailleurs, pu trouver de recherche récente sur le développement global de l'adolescent dans le contexte des transformations sociétales actuelles.

Si différentes enquêtes s'accordent à dire que la majorité des adolescents seront en mesure de faire face aux changements importants durant la période de l'adolescence (Clerget, 2000 ; Cyrulnik, 2003 ; Claes, 2006a), 20% d'entre eux vont toutefois connaître un développement problématique qui risque d'hypothéquer sérieusement leur avenir au point de vue de leur intégrité physique et psychologique (Claes, 2006a). Un grand nombre de recherches sur l'adolescence ont montré un aspect des problèmes vécus par certains adolescents tels l'échec scolaire, le suicide, les troubles de comportements, les pathologies, la sexualité, pour ne nommer que ceux-là. Ces problèmes participent à la complexité du développement de l'adolescent et, en tant qu'enseignante, je ne peux ignorer cette réalité ; un certain nombre de ces jeunes peuvent se retrouver dans ma classe. À l'instar de Claes (2006a), je pense que toutes les formes d'inadaptation interpellent la société, particulièrement les personnes qui œuvrent dans le domaine de l'éducation et de l'intervention psychologique et sociale auprès des jeunes.

Dans un monde de multiréférence idéologique et culturelle, l'adolescent ne sait plus « *quelle est la référence qui fait référence* » (de Villers, 2005 : 98). De plus, il y a une pauvreté dans les dispositifs que possède l'école et la société pour accompagner les jeunes dans leur processus de construction identitaire, surtout dans les moments clés qui balisent le passage de l'adolescence à l'âge adulte (Cyrulnik, 2003 ; Clerget, 2000 ; Gauthier et Bernier, 1997 ; Houde, 1995 ; Dolto, 1988). Gauthier et Bernier (1997) mentionnent qu'il serait important d'aller à la rencontre des jeunes, sur leur terrain, et de les laisser librement choisir les thèmes qu'ils jugeraient utiles d'aborder pour se définir. Mannoni (1984 : 27) précise qu'« *Il n'y a pas à guérir la crise d'adolescence, ni à la raccourcir mais plutôt à l'accompagner* ».

La démarche autobiographique, liée au contexte de l'éducation des adultes à propos de la formation permanente (Dominicé, 2002; Josso, 1991; Pineau, 1983, 1986), peut-elle constituer un dispositif d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire? Cette démarche rejoint le renouveau pédagogique au Québec qui valorise

l'apprenant comme praticien réflexif. De mon point de vue, les adolescents peuvent devenir des praticiens réflexifs, c'est-à-dire des personnes qui sont en mesure de décrire et d'analyser des événements de leur vie ainsi que d'en dégager les apprentissages.

La présente recherche vise donc à documenter l'apport d'une démarche d'accompagnement autobiographique auprès d'adolescents de la 5^e secondaire dans leur processus de construction identitaire au sein du système scolaire.

1.4.1 Question de recherche

Dans le contexte scolaire, comment une démarche autobiographique peut-elle contribuer à la construction identitaire d'adolescents en fin d'études secondaires ?

1.4.2 Objectifs de recherche

- Développer une démarche autobiographique comme outil d'accompagnement dans la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire dans un cours optionnel « *Formation de la personne* » ;
- Comprendre le processus de la construction identitaire chez l'adolescent dans ce contexte.

CHAPITRE II

LA CONTRUCTION IDENTITAIRE À L'ADOLESCENCE

Introduction

Ce chapitre propose un tableau sommaire des enjeux de la construction identitaire à l'adolescence. L'angle d'approche privilégié pour les fins de cette recherche est davantage psychosociologique. Une attention particulière est portée au niveau des principales dimensions constitutives du développement psychologique des adolescents tout en tenant compte du contexte social dans lequel ils baignent.

Les huit sections présentent une compréhension des transformations significatives qui touchent les aspects du développement du point de vue physique, psychologique et sociorelationnel à l'adolescence. Dans un premier temps, cette période de vie est abordée sous l'angle d'une construction sociale. La deuxième section examine l'adolescence comme une construction progressive de l'identité. Par la suite, les propositions de trois auteurs, soit Erikson (1972), Marcia (1980) et Higgins (1987) amènent une compréhension sur l'ensemble du développement psychoaffectif à l'adolescence. La quatrième section expose les transformations physiques et la cinquième section, la relation au transcendant. Quant à la sixième section, elle développe la construction identitaire à travers les relations sociales. Enfin, tout en essayant de voir quel rôle l'école, et plus spécifiquement l'enseignant peut jouer dans l'accompagnement de cet âge de vie, un dernier regard est posé sur les difficultés des adolescents dans la traversée de ce passage de vie.

2.1 La construction sociale de l'adolescence

La période intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte n'a pas toujours été distinguée des autres âges de la vie. La reconnaissance de ce passage dans le parcours de vie s'est

produite d'une façon concomitante aux progrès techniques et à l'évolution sociale et culturelle. Cette section présente d'abord l'évolution du concept d'adolescence. Par la suite, elle essaie de cerner le début et la fin de ce passage de vie.

2.1.1 L'évolution du concept d'adolescence

De la naissance à l'âge adulte, l'être humain mûrit graduellement. De ce processus de développement, la puberté, que l'on considère comme le seuil de l'adolescence (Cyrulnik, 2003; Clerget, 2000; Dolto, 1988), fait partie de la croissance nécessaire pour parvenir à l'âge adulte. Cette phase développementale dure environ deux ans, c'est-à-dire le temps nécessaire à la transformation du corps et à la mue de la voix (Armanet, 2001). L'adolescence se conçoit différemment selon les époques. Avant le XXe siècle, l'adolescence constitue le dernier chapitre de la période de l'enfance, période qui s'étend avant l'âge adulte (Debesse, 1997). Après la période de la puberté, l'enfant était généralement conduit au monde du travail et devenait ainsi adulte, c'est-à-dire socialement responsable (Fize, 1994). Au début du XXe siècle, l'idée que l'homme se fait de la période de vie intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte se transforme. Comme le souligne Galland (2001), les progrès du rationalisme, des sciences en général, la venue des sciences sociales et de la psychologie font émerger de nouvelles façons de penser et de parler de la jeunesse. La nouvelle façon de concevoir la vie conduira à l'introduction d'une nouvelle phase de la vie, l'adolescence. Ajoutons que les nombreux bouleversements qui ont affecté la société depuis le début de ce siècle, au niveau des valeurs et des modes de vie, des changements politiques et des transformations familiales, des changements économiques et de la restructuration du travail, sans oublier le prolongement du temps de scolarisation et la dépendance économique des jeunes envers les parents, ont également contribué à la construction sociale de cette étape de vie qu'est ainsi devenue l'adolescence (Gauthier et Bernier, 1997).

Stanley Hall, premier psychologue américain de l'adolescence, essaie au début du XXe siècle de produire une construction scientifique de cette période de la vie (Galland, 2001; Debesse, 1997). Il parle de l'adolescence comme d'une seconde naissance (*new birth*) et comme d'une période de changement du point de vue de la personnalité, distincte de celle de l'enfance et de l'âge adulte. En France, sous l'influence des travaux de Hall (1904), Mendousse (1910, 1927) tente à son tour de décrire cette période, mais du point de vue physiologique et psychologique (Galland, 2001). Cependant, comme le rappelle Fize (1994), les différents travaux de Hall et de Mendousse présentent l'image d'une adolescence problématique : l'âge de tous les dangers et de tous les excès.

Si les chercheurs français optent pour une analyse psychologique de la jeunesse, les chercheurs américains développent pour leur part une théorie de la socialisation. En 1936, en plus d'aborder la question du conflit des rôles entre l'aspiration juvénile à l'autonomie et le maintien d'une dépendance parentale, des sociologues américains écrivent dans l'*American Sociological Review* :

Comme expérience sociale, l'adolescence ne doit pas être définie en termes de puberté et de maturation physique. Son commencement doit être recherché au moment où la société ne considère plus la personne comme un enfant mais attend d'elle qu'elle assume certaines responsabilités adultes. (*American Sociological Review*, 1936, « Sociological Research in Adolescence », vol. XLII, 139, 81-94, In Galland, 2001: 44)

Comme Galland (2006) l'a montré, dans les années 1940, les approches sociologiques de la jeunesse, amenées d'abord par les travaux du sociologue Talcott Parsons (1942, 1955), coïncident avec la massification de la scolarisation. Après la guerre, une période d'analyse culturaliste s'instaure avec les études d'Edgar Morin. Dans les années 1960, l'explosion de la culture « jeunes » et des mouvements étudiants met à l'avant-scène l'existence d'une population juvénile. La jeunesse est alors analysée sous l'angle d'une sous-culture spécifique. Les travaux d'Edgar Morin ont été critiqués par Bourdieu (1980)

qui voit dans les âges divers, des formes de désignation sociale que s'appliquent des groupes concurrents – les jeunes et les vieux – pour préserver ou assurer leur prééminence dans la société. Fize (2006) comme Mead (1963) auparavant soulignent que les comportements des adolescents se construisent à partir des mœurs ou des contraintes sociales. La pensée de Dolto (1988) corrobore celle de Mead (1963) et de Bourdieu (1980); elle affirme que « L'état d'adolescence se prolonge suivant les projections que les jeunes reçoivent des adultes et suivant ce que la société leur impose comme limites d'exploration » (Dolto, 1988 : 16). Pour cette auteure, « Les « ados » sont devenus une classe à force d'être rejetés comme inaptes à entrer dans la société » (Dolto, 1988 : 26). Comme le souligne Fize (2006), l'adolescent se construit en partie à partir de la représentation que l'adulte se fait de lui et de son rôle dans la société.

Au début du XXI^e siècle, les études se poursuivent toujours quant à cette période de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Mais comment, actuellement, situe-t-on sur la ligne du temps la période de l'adolescence?

2.1.2 L'entrée et la sortie de l'adolescence

Les auteurs s'entendent pour dire que la puberté, stade de développement physique où la reproduction sexuelle devient possible, correspond à l'arrivée de l'adolescence (Coslin, 2002 ; Galland, 2001 ; Clerget, 2000 ; Dolto, 1988 ; Erikson, 1972). Si, au début du 20^e siècle, la puberté se situait vers les seize, dix-sept ans, aujourd'hui, plusieurs études soulignent que cette poussée de croissance débute de plus en plus tôt, à dix, douze ans, voire parfois dès l'âge de 6-7 ans (Ebling, 2005 ; Barnes, 2001, Fize, 1994). Fize (2006) comme Coslin (2002) nous rappellent cependant que l'adolescence n'est pas que puberté, mais aussi un nouvel état d'esprit marqué par une profonde volonté d'autonomie.

Pour Dolto (1988), il n'y a pas un âge précis qui inscrit le passage de vie de l'adolescence, mais une mouvance qui va pousser l'individu vers une zone de turbulence

que chacun vivra au gré de son propre rythme. Pour cette auteure, ce qui marque la rupture avec l'enfance, « c'est la possibilité de dissocier la vie imaginaire et la réalité, le rêve et les relations réelles » (Dolto, 1988 : 21). Elle ajoute que c'est entre onze et treize ans que l'on retrouve un état de fragilité maximale, une période sensible où les décharges négatives contre l'adolescent peuvent l'affecter profondément. Selon Fize (1994) et de Singly (2006), certains jeunes de sept ou huit ans ont déjà des signes et des comportements manifestes d'une mentalité adolescente, que ce soit sur plan vestimentaire ou sur le plan de leur désir d'autonomie. Plus tout à fait enfant, pas encore adolescent, il est un « adonaissant », selon l'expression du sociologue de Singly (2006).

La fin de la période de l'adolescence correspond généralement à l'entrée dans le monde adulte. Cependant, comme l'indiquent plusieurs auteurs (Fize, 1994 ; Clerget, 2000 ; Galland, 2001), l'adolescence se termine de plus en plus tard. Le prolongement de cette tranche de vie apparaît, pour Clerget (2000), comme un atout puisqu'il contribue à un développement potentiellement plus marqué de l'âge adulte. Il ajoute que ce prolongement serait proportionnel à l'augmentation de la durée de vie. Comme l'observe Cyrulnik (2003), « plusieurs adolescents ont le désir de se lancer dans la vie, mais la peur est proportionnelle à leur désir » (Cyrulnik, 2003 : 190). Les progrès sociaux et culturels tels les progrès de la compréhension de la petite enfance, la tolérance familiale, l'incitation à poursuivre des études et l'amélioration des techniques ont mis en place l'inertie de l'adolescent et retardent ainsi l'intégration des jeunes dans la société. Pour Galland (2001), entre la fin de l'adolescence et l'entrée dans le monde adulte, s'intercale une nouvelle période de plusieurs années, variable selon les parcours, rendant ainsi les frontières et les définitions des âges beaucoup plus floues. Mais à quelles conditions devient-on vraiment adulte ?

Selon Dolto (1988), le passage à l'âge adulte se fait par l'indépendance financière, la potentialité créative et l'apprentissage qui permettent de s'adapter et de s'insérer dans un groupe social. Le processus d'adolescence s'achève lorsque l'individu subordonne ses identifications de l'enfance à un nouveau mode d'identification accompli grâce à une

intégration dans le social. Le jeune sera ainsi libéré de l'influence et de l'angoisse parentale. Pour Galland (2001), les anciens marqueurs, soit l'accès au travail, le départ du foyer parental et la vie de couple sont devenus moins fiables. L'étape majeure pour accéder à un plein statut adulte est la naissance d'un enfant. Cet événement est un tournant décisif dans la vie d'un adulte puisque l'individu se confronte à des responsabilités irréversibles.

Selon Dolto (1988), la fin de l'adolescence ne peut se vivre avant 16 ans. La société ne permet plus à un jeune de travailler et de subvenir à ses besoins avant cet âge. Même si la jeunesse a évolué, qu'elle est deux à cinq ans plus mûre que les générations précédentes, que les jeunes sont des hommes et des femmes qui prennent des décisions et qui sont des adultes dans leur tête (Dolto, 1988), il n'est pas évident, aujourd'hui, de cerner le début de l'adolescence, ni la fin de celle-ci. Aucune situation, selon Fize (1994), ne trace actuellement une ligne de démarcation entre l'enfance et l'adolescence, l'adolescence et l'âge adulte et ce, que ce soit le premier rapport sexuel, l'accès à la majorité, les études ou la vie de couple. Si autrefois ces événements marquaient des temps forts dans le cycle d'une vie, ils ont progressivement perdu leur efficacité en tant que signes d'un passage ou encore, ils ont simplement disparu (Ibid.). Enfin, le danger, selon Erikson (1972), c'est de vouloir rester jeune et éviter toute responsabilité dans le processus générationnel.

2.2 Une construction progressive de l'identité

Durant la période de l'adolescence, l'être humain va construire progressivement son identité en posant un nouveau regard sur lui-même, sur les autres et sur l'avenir. Cette section aborde le chemin complexe que doit traverser l'adolescent durant la deuxième décennie de sa vie et questionne la terminologie employée pour définir ce passage de vie.

2.2.1 L'adolescence : un chemin complexe

Nombre d'auteurs parlent de l'adolescence comme d'un passage déterminant, un moment crucial dans la vie d'un être humain. Plusieurs changements au niveau physique, psychologique et social vont modifier la représentation de soi, de l'autre et du monde. Cette période développementale amène progressivement l'individu vers la prise d'autonomie et à participer au projet de la société.

Selon Cyrulnik (2003 : 223), « L'adolescence est une contrainte au changement ». Cette période représente à la fois la pureté et la naïveté, mais aussi l'impertinence, le remue-ménage et le remue-méninges (Dolto, 1988) : « La puberté modifie le corps, le désir chamboule les émotions, les rencontres affectives remanient les attachements parentaux et les aspirations sociales provoquent de nouvelles relations » (Cyrulnik, 2003 : 223). Cette période de recherche, d'introspection et d'exploration conduira l'adolescent, si tout se passe bien, à l'âge adulte. D'ailleurs, l'étymologie du verbe *adolescere*, signifie « croître » et sa racine latine renferme à la fois le mot adolescence et le mot adulte.

La plupart des adolescents atteindront l'âge adulte sans écueil (Cloutier, 1996 ; Claes, 2006a). Selon Cyrulnik (2004), plus de soixante pour cent des adolescents ayant un lien d'attachement sécurisé, attachement développé durant la petite enfance, passent plus facilement le cap de l'adolescence. Cependant, d'autres risquent de s'égarer et même de côtoyer la mort. Pour nombre d'auteurs, il importe de faire la part des choses entre ce qui fait partie du passage de vie entre l'enfance et l'âge adulte, c'est-à-dire ce qui est d'ordre évolutif et l'installation de troubles psychopathologiques graves. Toutefois, Dolto (1988) souligne que « tous [les adolescents] auront besoin de tout leur vouloir-vivre, de toute l'énergie de leur désir à advenir pour affronter cette mort à l'enfance » (Dolto, 1988 : 11). C'est une période d'effort persistant pour redéfinir son identité personnelle et ses relations avec autrui. Mais, pourquoi associe-t-on l'adolescence au mot crise?

2.2.2 Une crise ?

Les termes crise ou crise identitaire sont employés si couramment qu'ils peuvent être applicables à diverses facettes de la vie humaine, autant au niveau d'un individu que d'un peuple, d'une société ou encore d'une industrie. Pour les fins de cette recherche, nous aborderons les concepts de crise de l'identité et de crise en lien avec la période de l'adolescence.

L'expression « crise d'identité » provient de la seconde guerre mondiale. Lors d'une situation de détresse nationale, les patients avaient perdu le sens de leur identité personnelle (*personal sameness*) et de leur continuité historique. Selon Erikson (1972 : 12), cette perte d'identité du moi se retrouve également chez des jeunes aux prises avec de graves conflits tels le sentiment de désarroi intérieur, les révoltes en déroute ou encore, chez des délinquants dévastateurs, en guerre avec la société. Il est question alors de confusion identitaire. Cette expression a une portée diagnostique déterminée et ce, en vue d'influencer l'évaluation et le traitement de ces types de désordres. Toutefois, on retrouve durant la période de l'adolescence des crises aiguës qui appartiennent à la crise d'identité normative, stade particulier de développement individuel.

Pour Erikson (1972), la « crise d'identité » n'est pas possible avant le début de l'adolescence :

[...] lorsque le corps, désormais pleinement développé, se donne une allure individuelle ; que la sexualité, arrivée à maturité, se cherche des partenaires dans les jeux de la sensualité et, tôt ou tard, dans l'expérience parentale ; que l'esprit, en pleine possession de ses moyens, peut commencer à envisager une carrière pour l'individu à l'intérieur d'une perspective historique. (Erikson, 1972 : 330)

D'autres auteurs abordent différemment la notion de crise selon leur angle d'approche : sociologique, psychologique, psychanalytique, etc. Coslin (2002) unit deux acceptions à la notion de crise en psychologie. D'une part, l'accent est mis sur l'idée de rupture, de changement brutal et de modifications comportementales et d'autre part, sur l'idée de perturbation dans le fonctionnement psychologique, entraînant malaise et souffrance. Le courant psychanalytique développe une vision de l'adolescence qui met l'accent sur les perturbations, les conflits et la régression à des stades antérieurs du développement (Erikson, 1972 ; Dolto, 1988 ; Clerget, 2000 ; Kaës, 2004). Kaës (2004), pour sa part, définit la crise comme une expérience de rupture qui entraîne des perturbations et qui met en cause la continuité de soi, l'organisation de ses identifications et de ses idéaux, l'usage de ses mécanismes de défense, la cohérence de son mode personnel de sentir, d'agir et de penser et la fiabilité de ses liens d'appartenance. La crise est un passage d'une forme à une autre qui ravive des angoisses latentes et qui met en cause une image de soi. La crise est nécessaire parce qu'elle est structurante (Kaës, 2004). Elle permet l'individuation. Penser l'être humain en crise, c'est le penser comme un système vivant en organisation, désorganisation et réorganisation (Ibid.). La crise à l'adolescence évoque donc un tournant nécessaire dans le développement d'un être humain (Erikson (1972) ; Dolto (1988) ; Clerget (2000) et Kaës (2004).

Chez l'adolescent, lorsque l'on parle de crise, il est difficile de tracer une limite claire entre le normal et l'anormal (Clerget, 2000 ; Fize, 2003). Pour plusieurs auteurs, du point de vue familial, ce passage, que l'on nomme crise, est essentiellement un problème de relation, de rupture d'équilibre du rapport parent-enfant. Du point de vue social, c'est l'absence de statut social clairement défini qui fait obstacle. Pour Cloutier (1996), Coslin (2002), Claes (2006a) et Fize (2006), les mythes sont tenaces quant à l'idée que l'adolescence constitue une période inévitablement marquée par des perturbations dans le cours du développement humain et que l'adolescent passe par une période de crise. Pour ces auteurs, l'adolescence se définit davantage en terme de passage transitoire vers l'âge adulte.

Cloutier (1996), Claes, (2003 ; 2006a) et Coslin (2002) parlent de l'adolescence comme d'une période de transition. Coslin (2002) ajoute cependant les termes de transgression et de transaction. Pour cet auteur, la transgression est nécessaire dans la mesure où elle permet à l'adolescent de progresser, c'est-à-dire, d'une part de rompre avec les images parentales rendues obsolètes pour son développement actuel et, d'autre part, de se différencier tant au niveau des valeurs sociales que morales, religieuses ou politiques afin d'avoir accès à de nouvelles relations avec soi et l'environnement. Enfin, Coslin (2002) écrit : « s'il y a transgression, il y a aussi transaction » (Coslin, 2002 : 13). L'adolescent réfléchit, formule en agissant, mûrit son action autour d'un dialogue ou d'une contestation qui le conduit à l'action.

Enfin, dans cette recherche, l'adolescence est pensée d'un point de vue développemental, c'est-à-dire comme une période de transition, de transgression et de transaction où l'adolescent est appelé à rompre progressivement avec un état d'être antérieur, où les changements sont inévitables pour accéder à une plus grande maturation et où les modifications comportementales se réalisent afin de construire une nouvelle identité en reliance² avec les autres et le monde.

2.3 Le développement psychoaffectif à l'adolescence

Cette section rend compte du développement psychoaffectif à l'adolescence à travers trois auteurs. Tout d'abord, avec Erikson (1972) et les enjeux des stades psychosociaux du développement humain. Cet auteur est incontournable dans le processus de la construction identitaire. Par la suite, les états d'identité de Marcia (1980), états développés à partir de la théorie d'Erikson, seront présentés. Enfin, la théorie des tensions identitaires de Higgins (1987) viendra compléter la section sur le développement psychoaffectif à l'adolescence.

² Le concept de reliance, développé par Marcel Bolle de Bal, doit être entendu comme l'acte de relier ou de se relier et comme le résultat de l'acte.

2.3.1 Le processus de construction identitaire selon Erikson

Les premières années de vie sont déterminantes pour l'avenir de l'être humain (Erikson, 1972 ; Dolto, 1988 ; Clerget, 2000 ; Cyrulnik, 2003; 2004). Les acquis de la petite enfance et de l'enfance ainsi que le contexte socio-familial ont une valeur fondatrice pour l'identité.

L'identité peut se définir comme étant « un sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle (*sameness*) et d'une continuité temporelle (*continuity*) » (Erikson, 1972 : 13). Pour Erikson (1972 : 18), c'est « un processus « situé » au cœur de l'individu ainsi qu'au cœur de la culture de sa communauté » et qui est structurée, selon Cyrulnik (2003 : 60), « par les récits intimes et culturels ». Erikson (1972) définit également l'identité comme « un sentiment d'être soi dans son corps, de savoir où l'on va et l'assurance intérieure d'une reconnaissance anticipée de la part de ceux qui comptent » (Erikson, 1972 : 163).

Afin de bien cerner la formation de l'identité, Erikson (1972) écrit :

En terme de psychologie, la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental, par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige. [...] Ce processus est en majeure partie inconscient, à l'exception des cas où des conditions internes et des circonstances externes se combinent pour renforcer une conscience d'identité douloureuse ou exaltée. (Erikson, 1972 : 18-19)

Selon Erikson (1972), le processus identitaire est toujours en transformation et en évolution ; l'identité n'est jamais installée, jamais achevée d'une part et d'autre part, la croissance personnelle ne peut être séparée des changements sociaux. La formation de l'identité ne se conçoit que par une sorte de relativité psycho-sociale.

À partir des idées de Freud sur la crise d'adolescence, Erikson (1972) propose une vue d'ensemble du développement de l'être humain sur tout le cycle de la vie. Selon cet auteur, une personnalité se développe en fonction d'étapes prédéterminées et dans un contexte social. Chaque étape ou stade du développement humain est caractérisée par des enjeux que l'individu doit surmonter avec succès et au moment propice afin d'assumer de nouvelles potentialités. Dans sa théorie psychosociale, Erikson (1972) identifie huit stades du développement du moi. Il rejette ainsi la pulsion sexuelle élaborée par Freud comme moteur du développement au profit de l'idée de conquête de l'identité.

Concomitants aux quatre étapes du développement psychosexuel décrites par Freud, Erikson (1972) élabore dans le cycle de vie, épigénèse de l'identité, des stades de développement de l'identité d'un être humain. Dans le 5^e stade de développement psychosocial que constitue l'adolescence, quatre étapes sont identifiées. On trouvera au tableau 2, les quatre étapes du développement psychosexuel décrites par Freud en lien avec les stades de développement psychosociologique d'Erikson (1972).

Tableau 1: Épigénèse de l'identité jusqu'à l'adolescence
Freud et Erik H. Erikson

DÉVELOPPEMENT PSYCHOSEXUEL (FREUD)	ÂGES	STADES PSYCHOSOCIAUX (ERIKSON)	TENDANCES OPPOSÉES DES STADES PSYCHOSOCIAUX D'ERIKSON
Phase orale	0 -18/24 mois	Reconnaissance mutuelle	Confiance – Méfiance
Phase anale	18 / 24 mois – 3 ans	Autonomie Volonté d'être soi	Autonomie – Honte/Doute
Complexe d'Oedipe	4 - 5 ans	Anticipation des rôles	Initiative – Culpabilité
Phase de latence	6 - 11 ans	La compétence - Identification à la tâche	Habileté – Infériorité
PHASE GÉNITALE	12 – 18 ans	CRISE IDENTITAIRE	IDENTITÉ – CONFUSION DES RÔLES

Source : Adaptation du tableau de Erik H. Erikson (1972), épigénèse de l'identité, en lien avec les stades de développement psychosexuel de Freud.

Pour Erikson (1972), l'adolescence est déterminée par le vécu antérieur lequel détermine en grande partie la suite. Cette idée rejoint celle de Dolto (1988) et celle de Cyrulnik (2003) où tout ce qui s'est passé avant la période de l'adolescence, y compris la phase intra-utérine, est imprégné dans l'histoire d'un être humain. De plus, chaque stade psychosocial d'Erikson (1972) contient différents enjeux. La connaissance et la compréhension de ces enjeux en tant que tournants dans la vie de l'adolescent ainsi que la compréhension du rôle de l'environnement dans la construction de la personne sont

nécessaires afin de mieux saisir, dans le contexte de notre recherche, l'étape de vie qu'est l'adolescence.

Les premiers stades de l'épigenèse de l'identité: fondations pour l'avenir d'un être humain

À chacun des stades psychosociaux d'Erikson (1972), des tendances opposées, des enjeux du développement d'un être humain s'effectueront non seulement de façon individuelle, mais aussi par le biais des interactions sociales. L'être humain acquiert un certain pourcentage de caractéristiques positives et négatives. Si le côté positif prime, il lui sera plus facile de faire face aux crises ultérieures. L'insuccès à un stade affecte le stade de développement suivant. En contrepartie, les échecs à l'un des stades antérieurs peuvent être rectifiés par des succès à des stades ultérieurs.

Au premier stade psychosocial d'Erikson (1972), se trouve la tension entre faire confiance et éprouver de la méfiance. Le sentiment de confiance, pierre angulaire de la vitalité mentale de l'être humain, appelle à la construction d'une reconnaissance mutuelle soit « la possibilité, [pour l'être humain], de se fier à la foi des autres ainsi qu'[au] sentiment fondamental d'être soi-même digne de la confiance des autres » (Erikson, 1972 : 99). Ce premier stade sert de fondement à tous les autres et s'amorce dès la naissance, voire pour Cyrulnik (2003) et Dolto (1988), lors de la phase intra-utérine. L'enfant rencontre, dans ses premiers contacts, les principales modalités de sa culture. La mère transmet à l'enfant les valeurs de la communauté à laquelle elle appartient ainsi que le sens d'une continuité et d'une identité qui assurent l'unité entre le monde intérieur et le monde extérieur. Au pôle négatif, nous retrouvons la méfiance. Lorsque la confiance fondamentale ne peut se développer dans des conditions favorables et ce, pour diverses raisons (difficultés familiales, médicales ou sociales), l'enfant éprouve de la méfiance et la découverte du monde est une source d'anxiété. Erikson (1972 : 110) résume le 1^{er} stade comme suit : « Je suis l'espoir que j'ai et que je donne ». Enfin, pour Dolto (1988) comme pour Cyrulnik (2003), les intériorisations des premiers mois de la vie donnent une

empreinte indélébile. Cyrulnik (2003) parle de cette période en terme de liens d'attachement. Il affirme que l'apprentissage relationnel, l'incorporation d'un style affectif et l'espoir s'apprennent aux cours des interactions précoces, c'est-à-dire dès la première année et demie de la vie.

Le deuxième stade correspond à l'autonomie versus la honte ou le doute. À cette étape, l'enfant découvre ses nouvelles capacités motrices, son pouvoir sur les autres, sa toute-puissance (Clerget, 2000). L'enfant apprend à intégrer la frontière entre ce qui est en lui, le « je », et ce qui lui est étranger, le « toi » et ce qui est à lui et aux autres (Erikson, 1972 ; Clerget, 2000). Le deuxième stade ouvre donc sur le chemin de la volonté d'être soi. À l'opposé, un sentiment inévitable de perte du contrôle de soi et du contrôle exagéré des parents, découle une tendance persistante au doute et à la honte. Erikson (1972 : 118) résume le deuxième stade ainsi : « Je suis ce que je puis vouloir librement ».

Le troisième stade, initiative versus culpabilité, permet à l'enfant de découvrir quel genre de personne il peut devenir. Curieux, il entrevoit davantage ce qu'il désire faire et ce qu'il peut faire. C'est aussi une période de vulnérabilité reliée à la culpabilité qui se caractérise par le complexe œdipien (rivalité aiguë ressentie vis-à-vis du parent de même sexe), le fantasme de l'enfant préféré (sentiments de jalousie) et le sentiment de toute-puissance (génère un sentiment de peur). La contribution du stade de l'initiative au développement de l'identité consiste donc « dans la libération de l'initiative chez l'enfant et dans le sentiment d'une orientation vers des tâches adultes qui promettent [...] l'accomplissement [des] capacités dont on dispose » (Erikson, 1972 : 126). En résumé, le troisième stade dit : « Je suis ce que je m'imagine que je serai » (Ibid.).

Le quatrième stade se caractérise par l'industrie, c'est-à-dire par le souci de savoir comment les choses sont faites et fonctionnent. En contrepartie, se retrouve le sentiment d'infériorité. Ce stade est décisif du point de vue social. Pour Dolto (1988), c'est durant cette phase que l'adolescence se prépare. L'enfant se dégage lentement des parents avec

l'entrée à l'école. Avide d'apprendre, les réussites et la reconnaissance dans l'apprentissage estompent le sentiment d'infériorité. Selon Erikson (1972 : 130), il importe de favoriser chez l'enfant un sentiment de compétence puisque « C'est en cela que réside la meilleure possibilité de prévenir la confusion d'identité ». Enfin, l'auteur résume ce 4^e stade par : « Je suis ce que je peux apprendre à faire marcher » (Erikson, 1972 :132).

Le cinquième stade psychosocial d'Erikson (1972) se caractérise par l'identité du moi, c'est-à-dire par l'acquisition d'une identité sociale. Pour de Villers (2003), l'identité sociale s'acquiert par l'identification du soi à l'autre ou de l'autre à soi. Le cinquième stade d'Erikson (1972) s'exprime, au pôle négatif, par un sentiment de confusion de rôle, c'est-à-dire un sentiment où le jeune ne sait plus qui il est, où il va et à qui ou à quoi se rattacher. Ce stade se traverse lorsque l'identité a trouvé une forme propre qui influence d'une façon décisive tout le reste de l'existence. Pour Erikson (1972 : 336-337), la question n'est pas le « Qui suis-je ? » puisque « cette question [se pose] dans un état morbide plus ou moins passager, dans une confrontation créatrice avec soi-même ou dans un moment de l'adolescence qui réunit quelquefois l'un et l'autre », mais plutôt « Qu'est-ce que je veux faire de moi et qu'est-ce que j'ai pour y travailler ? ». Cette question projette l'adolescent vers une prise de conscience de ses motivations intérieures et le propulse à se fixer des buts.

L'arrimage des stades antérieurs avec le passage à l'adolescence

Pour Erikson (1972), le passage de la période de l'enfance à celle de l'âge adulte présuppose la revisite des quatre stades antérieurs. L'incorporation du premier au cinquième stade de développement se déploie ainsi. À l'adolescence, le jeune recherche maintenant des humains et des idées auxquels il puisse accorder sa foi et à travers lesquels il vaudrait la peine de prouver qu'il est digne de confiance. À l'autre extrémité, « [...] l'adolescent redoute un engagement à la légère et par trop confiant et il exprimera paradoxalement son besoin de foi dans une méfiance tapageuse et cynique » (Erikson,

1972 : 134). L'adolescent a soif de nouveaux savoirs, de nouvelles découvertes, de nouvelles rencontres, puisqu'il a besoin d'une nouvelle incorporation de sentiments, de nouvelles façons de penser et d'être. Ces nouvelles identifications s'ajoutent à celles de l'enfance. S'adjoint à la pulsion orale les organes des sens. À l'autre extrémité, si les besoins d'incorporation sont trop intenses, ils deviennent angoissants et l'adolescent met en place des mécanismes de défense afin de contrôler sa ou ses pulsions. Alors, peuvent apparaître des comportements tels des conduites anorexiques, des conduites de consommation, etc.

En ce qui concerne l'arrimage du 2^e stade (autonomie/honte ou doute) avec le passage à l'adolescence, Erikson (1972) souligne que le jeune recherche des occasions favorables pour décider, en accord avec lui-même, où il pourra s'engager dans des avenues disponibles et indispensables du devoir et du service. À l'opposé, l'adolescent a peur d'être poussé dans des activités où il pourrait se sentir exposé au ridicule et au doute de soi. Paradoxalement, l'adolescent préfère agir de façon éhontée au regard de ses aînés plutôt que d'aller à l'encontre de ce qui pourrait être honteux à ses yeux ou à ceux de ses pairs.

Pour Clerget (2000), l'adolescent vit son deuxième processus d'individuation. Il se sépare à nouveau de ses parents pour acquérir une nouvelle autonomie en s'opposant à eux. Selon cet auteur, il arrive parfois que l'adolescent retourne l'agressivité vers lui. Les pulsions de maîtrise vont se vivre sur le corps et elles seront une source de plaisir inconscient, un sentiment de toute-puissance infantile.

L'incorporation du troisième stade au stade de la crise identitaire de l'adolescence, selon d'Erikson (1972), se révèle par le devenir de l'adolescent. Il met sa confiance dans ses pairs et dans les aînés qui le guident ou l'égarent. À l'opposé, la limitation de ses propres images de soi peut se vivre avec fracas. Le jeune se sent coupable à propos de ses ambitions démesurées. Quant à Clerget (2000), il mentionne que les pulsions sexuelles, dont l'angoisse de castration, sont réactivées et envahissent les pensées et les

comportements. La masturbation peut être culpabilisante et angoissante, et les premiers orgasmes ou règles peuvent se vivre dans l'anxiété doublée d'un sentiment de perte. Pour Dolto (1988), cette période représente le second imaginaire. Si tout se passe bien, l'adolescent prendra des modèles extra-familiaux, tout en gardant la famille comme une valeur-refuge.

Le quatrième stade, l'identification à la tâche, s'incorpore au stade de l'identité par le choix d'une profession. Pour Erikson (1972), ce choix va au-delà de la question de rémunération et de statut. L'adolescent préférera attendre plutôt que de faire un travail sans satisfaction personnelle. En général, l'aliénation de ce stade consiste en une incapacité de s'établir dans une identité professionnelle.

En résumé, la construction identitaire est un processus complexe qui débute dès la phase intra-utérine. Les quatre premiers stades du développement psychosocial de l'être humain, marquant et formant profondément l'identité d'un être humain, s'incorporent au cinquième stade, celui de l'adolescence. Ce stade correspond à la crise d'identité chez Erikson. Les stades antérieurs du développement psychoaffectif de l'enfant refont surface, mais dans un corps mature et génitalisé. Ce qui n'a pu se mettre en place ou ce qui a été mal construit durant l'enfance peut se retravailler durant la période de l'adolescence (Erikson, 1972 ; Dolto, 1988 ; Clerget, 2000 ; Cyrulnik, 2003). Cette période offre donc une nouvelle chance pour le développement psychoaffectif de l'être humain. Ainsi, refaçonner certaines crises antérieures peut permettre au jeune de solidifier les bases de son identité. Enfin, pour Erikson (1972) comme bien d'autres chercheurs (Marcia, 1980 ; Higgins, 1987 ; de Villers, 2003), le développement de la personnalité d'un être humain, de sa motivation, de ses désirs et de ses intérêts sont en réalisation avec les autres individus.

Comme nous le verrons dans le modèle des tensions identitaires de Higgins (1987), les « autres » contribuent à le construire et sont nécessaires pour réaliser son individualité. Mais auparavant, voyons comment Marcia (1980) constate que la quête identitaire n'est pas

vécue de manière critique par tous les adolescents. Certains d'entre eux ne remettent pas nécessairement tout en question avant de trouver une identité qui corresponde à leurs aspirations. Dans la foulée des travaux d'Erikson, Marcia (1980) développe un modèle comportant quatre états d'identité.

2.3.2 Les propositions de Marcia

Disciple d'Erikson, Marcia (1980) pousse plus loin la théorie de la quête de l'identité. S'inspirant des notions utilisées par Erikson, il entreprend des recherches en vue d'évaluer le sens de l'identité d'un individu. Il pense que la formation de l'identité résulte de l'interaction de deux fonctions : l'exploration par le questionnement et l'engagement. De ces fonctions, il distingue quatre types de statut identitaire à la fin du stade de l'adolescence (voir tableau synthèse ci-après). Ces statuts peuvent être comparés à des types ou des moments de l'adolescence. L'identité peut être achevée ou réalisée (*Identity Achievements*); figée ou surdéterminée (*Foreclosures*), diffuse (*Identity diffusions*) ou encore l'identité peut être en état de moratoire, c'est-à-dire en exploration (*Moratoriums*). Voici une brève description des deux fonctions de la formation de l'identité et des quatre statuts identitaires définis par Marcia (1980).

La fonction d'exploration est un processus conscient ou inconscient de questionnements que l'adolescent porte sur sa vie : Qu'est-ce que je veux ? Que vais-je faire dans la vie ? Comment vais-je développer mes relations d'amitié ? Comment vais-je m'y prendre pour conquérir l'autre ? Etc. Cette période de questionnements correspond au « Qui suis-je ? » et au « Qu'est-ce que j'ai pour y travailler ? » d'Erikson (1972). Cette remise en question de soi, de ses anciennes comme de ses nouvelles valeurs, de ses choix antérieurs comme à venir amène des prises de décisions. Quant à la fonction d'engagement, elle représente le niveau d'investissement personnel à propos d'une idéologie, d'une activité ou d'un travail.

L'identité achevée ou réalisée, le quatrième de Marcia, se caractérise par une période d'exploration et d'engagements. D'une part, l'adolescent a expérimenté plusieurs éventualités (étape de moratoire) et, d'autre part, il s'est engagé (*commitment*) du point de vue professionnel et idéologique à partir de ses propres critères. Avant de trouver sa voie, l'adolescent a vécu une période de confusion qui lui a permis de faire des choix, d'acquérir de l'autonomie et de l'estime de soi. L'identité achevée correspond au stade le plus avancé sur le plan développemental.

Pour ce qui est de l'identité figée ou surdéterminée, un tiers des adolescents se trouve dans ce statut. Elle se caractérise par l'inexpérimentation de la crise identitaire. Les réalisations ont été déterminées par la famille ou par le réseau immédiat plutôt que par l'adolescent. Le parcours d'identité figée correspond davantage aux adolescents sages. Ces derniers acquièrent une forte identité qui les rend capables d'engagements. Ce statut d'identité permet la confiance en soi, mais implique moins de souplesse qu'un parcours identitaire plus individualisé. Enfin, l'identité figée ou surdéterminée est une forme d'adaptation de l'adolescent à son environnement.

L'identité diffuse concerne le début de l'adolescence ou la dérive identitaire amenant à la confusion des rôles. Certains jeunes évitent les engagements en empruntant les voies les plus faciles et en prenant les solutions qui exigent le moins d'efforts. Après une phase d'errance, un certain nombre d'entre eux désirent faire des découvertes et s'engagent vers l'exploration. Pour d'autres, c'est la dérive identitaire. L'identité diffuse se définit alors de façon négative. L'adolescent ne fait pas de choix et ne prend pas d'engagement psychosocial. Ses relations demeurent superficielles. La crise identitaire n'a soit pas été expérimentée ou elle n'a pas été résolue.

Enfin, à ce qui a trait à l'identité en état de moratoire, elle est un statut de transition. L'adolescent poursuit sa recherche active d'engagement sans qu'une décision définitive ne soit prise. L'attitude qui caractérise ce statut d'identité est l'ambivalence. L'identité en état

de moratoire peut aboutir vers une identité plus permanente ou encore vers une diffusion identitaire des rôles, sans engagement réel.

Tableau 2: Caractéristiques personnelles reliées aux quatre statuts identitaires de Marcia

<div>EXPLORATION QUESTIONNEMENT</div> <div>ENGAGEMENT</div>	Exploration faible	Exploration forte
	Identité diffuse <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relations superficielles ▪ Faible mobilisation ▪ Défenses du moi fragiles ▪ Absence de sens à la vie ▪ Crise non advenue 	Moratoire (exploration) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participation élevée ▪ Réflexion intérieure active ▪ Recherche d'indépendance ▪ Résistance facile ▪ Recherche d'équilibre ▪ En crise ▪ Statut de transition
Engagement fort	Identité figée <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personnalité conventionnelle ▪ Maîtrise pulsionnelle élevée ▪ Pas de crise ▪ Statut d'adaptation 	Identité achevée <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscience de ses forces et de ses limites ▪ Valorisation de l'indépendance et de la productivité ▪ Crise terminée

Source : Inspiré des travaux de Marcia (1980) et du tableau synthèse de Cloutier (1996 : 183).

Plusieurs recherches actuelles sur la formation de l'identité s'appuient sur la description des états d'identité proposée par Marcia. L'étude de Waterman (1985) comme celle de Marcia, Waterman, Matteson, Archer et Orlofsky (1993) ou encore de Meeus, Iedema, Helsen et Vollegergh (1999), démontrent que les adolescents n'atteignent généralement pas l'identité achevée au secondaire, mais au collégial ou à l'université. Pour Meeus, Iedema, Helsen et Vollegergh (1999), le développement progressif de l'identité à l'adolescence se démarque par l'élimination de l'identité diffuse et, chez les jeunes adultes, par l'élimination de l'identité figée pour celui de l'identité achevée. Les études révèlent également que le nombre de jeunes qui ont abouti à une identité réalisée est élevé (Meeus, Iedema, Helsen et Vollegergh, 1999), que ces jeunes ont une bonne santé mentale et qu'ils sont en mesure de s'engager dans des relations d'intimité (Claes, 1998 ; Meeus, Iedema, Helsen et Vollegergh, 1999).

Enfin, puisque l'identité n'est jamais achevée (Erikson, 1972), le retour à un mode antérieur de résolution est possible, notamment lors de transitions importantes au cours de la vie (Cloutier, 1996). L'identité achevée n'est donc pas l'aboutissement du processus identitaire, mais davantage un engagement du sujet dans sa propre voie. De plus, comme le soulignent Meeus, Iedema, Helsen et Vollegergh (1999), les modèles de développement de l'identité ne sont pas assez précis pour déterminer une théorie de développement définitive. À l'instar de ces auteurs, le modèle de statut d'identité de Marcia (1980) permet de décrire le développement de l'identité selon l'état des connaissances actuelles.

2.3.3 Des tensions identitaires dans le rapport à soi et à l'autre : le modèle de Higgins

Les travaux d'Erikson (1972) et de Marcia (1980) ont démontré que le développement ne s'effectue pas seulement sous l'influence de la maturation, mais que l'environnement social modèle et oriente l'élaboration de la personnalité tout entière. Le réseau social joue donc un rôle dans la fabrication de l'image et de l'estime de soi de l'adolescent, dans l'apprentissage des codes sociaux, dans les liens affectifs et amoureux ainsi que dans

l'engagement de projets de vie (Bernier, 1997 ; Claes, 2003). Le regard et la parole de l'Autre deviennent donc importants dans la construction identitaire de l'adolescent. Higgins (1987) a développé un cadre théorique dans le domaine de l'identité et de la motivation. Dans une dimension particulière de sa théorie, « the self-discrepancy theory » ou « tensions identitaires », cet auteur introduit le regard et la parole de l'Autre. Cet auteur introduit, d'une autre manière, la proposition du développement du moi d'Erikson (1972). Or, comment se construit l'identité dans le regard et la parole de l'Autre? Pour Higgins (1987), la théorie des tensions identitaires postule l'existence de deux dimensions cognitives sous-jacentes aux diverses représentations de soi : les domaines et les points de vue.

Les domaines de base du Soi sont au nombre de trois :

- a) le Soi réalisé, ou la représentation que le sujet a des attributs qu'il pense posséder ou qu'autrui pense qu'il possède actuellement;
- b) le Soi idéal, ou la représentation que le sujet a des attributs qu'il aimerait bien, idéalement, posséder ou qu'autrui aimerait bien qu'il possède, c'est-à-dire une représentation des espoirs, des aspirations ou des souhaits
- c) le Soi normatif, ou la représentation que le sujet a des attributs qu'il devrait posséder ou que quelqu'un croit qu'il devrait posséder, c'est-à-dire une représentation de son impression ou de celle de quelqu'un d'autre de ce que constituent son devoir, ses obligations ou ses responsabilités.

Il existe essentiellement deux points de vue sur le Soi, ces points de vue étant définis comme la perspective dans laquelle l'on peut être jugé et qui reflètent un ensemble d'attitudes ou de valeurs : a) Son point de vue personnel ; b) le point de vue d'un autre qui est cher (p. ex., mère, père, frère, sœur, conjoint(e), meilleur(e) ami(e)).

La combinaison des trois domaines et des deux points de vue génère six types de représentations de soi : soi/réalisé ; autre/réalisé ; soi/idéal, autre/idéal ; soi/normatif, autre/normatif. Les deux premiers types de représentation forment le « concept de soi » tandis que les quatre derniers composent le « guide de soi ». Le tableau qui suit présente schématiquement le modèle des tensions identitaires de Higgins.

Tableau 3 : Les tensions identitaires dans le rapport à soi et à l'autre

POINTS DE VUE DOMAINES	PAR RAPPORT À SOI	PAR RAPPORT À L'AUTRE
	Regard que le sujet porte sur lui-même	Regard des autres sur le sujet, tel que le sujet se l'imagine
SOI RÉALISÉ (concept de soi)	Comment je me vois	Comment je crois que l'autre me voit
SOI IDÉAL (guide de soi)	Comment je voudrais être	Comment je crois que l'autre voudrait que je sois
SOI NORMATIF (guide de soi)	Comment je dois être	Comment je crois que l'autre veut que je sois

Source : Inspiré des travaux de Higgins (1987) et de de Villers (2003)

La théorie des tensions identitaires montre que nous recherchons des conditions ou un état dans lesquels notre concept de soi rejoint notre guide de soi du fait des inconforts associés aux distorsions vécues, c'est-à-dire les conséquences émotionnelles qui en découlent.

De Villers (2003) critique la théorie de Higgins (1987) en mentionnant, d'une part, que rien n'est dit de la construction des domaines et de l'instance à partir de laquelle les figures du soi sont construites, sauf à considérer le terme « personne » et que, d'autre part, les relations entre les différentes combinaisons de domaines et points de vue, « les guides de soi », ne sont pas établies. Au niveau de l'instance à partir de laquelle les figures du soi sont construites, de Villers (2003) propose d'introduire le sujet, supposé, sous-jacent, à ces opérations et irréductible à aucun des domaines. Quant aux relations entre les différentes combinaisons de domaines et points de vue, de Villers (2003) avance la théorie de l'identification élaborée par Freud. À cet égard, la théorie d'identification concerne d'abord un rapport à l'autre et ce rapport à l'autre est décisif dans le procès identificatoire puisqu'il est un procès de transformation du rapport du sujet à lui-même et à l'autre. Comme le souligne à juste titre de Villers (2003), comment justifier l'impact de l'autre sur le vécu émotionnel d'une personne si on ne dit rien de la manière dont cet autre a été investi ? La notion de désir ou, plus particulièrement, en psychanalyse, la notion de libido, qui cause l'affect, prend tout son sens dans les tensions identitaires, donc dans la construction de soi. Enfin, pour réduire l'impact des tensions identitaires dans le rapport à soi et à l'autre à l'adolescence, le sujet utilise des mécanismes de défense.

2.3.4 Quelques mécanismes de défense à l'adolescence

Tous les bouleversements vécus à l'adolescence transforment la façon d'être et de penser de l'adolescent. La perte d'image de soi nécessite un réapprentissage de soi. Afin de traverser cette étape de vie, de nouveaux mécanismes de défense émergent dont l'ascétisme et l'intellectualisation (Freud, 2001). Selon Laplanche et Pontalis (2004 : 108), les

mécanismes de défense constituent l'« ensemble des opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité et la constance de l'individu biopsychologique ». Ils se mettent en place consciemment ou inconsciemment par le moi du sujet pour se défendre de l'angoisse excessive que pourrait provoquer certains conflits internes et ainsi, créent un état d'équilibre entre le monde intérieur et extérieur, entre les demandes intérieures et les demandes extérieures (Freud, 2001). Tout être humain recourt inconsciemment à certains mécanismes de défense. Les mécanismes sont soit de l'ordre du pathologique, c'est-à-dire des défenses qui éloignent de la réalité ou soit de la névrose. Fize (2006), Cyrulnik (2003) et Clerget (2000) mentionnent quelques mécanismes de défense que peuvent l'utiliser les jeunes durant l'adolescence.

L'adolescent peut avoir recours à la logique, à la connaissance, à la recherche d'objectivité, à l'adhésion forte et sans recul à des théories diverses afin d'empêcher l'envahissement de ses émotions et de ses pulsions (Clerget, 2000). L'adolescent transfère ainsi ses interrogations sur des questions touchant l'humanité. Clerget (2000) mentionne aussi l'ennui comme un moyen de lutter contre l'envahissement dépressif. Ajoutons le retrait comme mécanisme de protection du regard des êtres et des choses ou des sentiments et des émotions. Quant à l'altruisme, la sublimation, l'anticipation et l'humour, ils nécessitent, selon Cyrulnik (2003), le recul du temps. Pour Clerget (2000) et Fize (2006), les mécanismes de protection toxiques sont à prendre en considération par l'entourage.

Clerget (2003) indique que les troubles obsessionnels compulsifs (TOC) prennent généralement naissance à l'adolescence. Chez des adolescents, les TOC peuvent n'être que transitoires. Grâce à la répétition, les rituels sont pour le jeune un moyen de trouver une permanence, une stabilité tout en donnant une impression de sens et de repères à l'existence.

Le refuge dans la rêverie est un moyen d'éviter la confrontation de situations relationnelles vécues comme difficiles (Clerget, 2000). Cyrulnik (2003) mentionne que la rêverie donne une forme imagée au retour de l'espoir. Elle est un facteur de défense en urgence qui permet de remplir le monde intime. Toutefois, fuir la réalité ou se soumettre à ce qui s'est passé sont des mécanismes de défense toxiques. De plus, lorsque l'adolescent affabule, il éprouve ce qu'il vient d'inventer. Le mensonge masque le réel tandis que la mythomanie sert à compenser un manque affectif. Tous ces mécanismes de défense ont pour fonction de donner un sentiment de sécurité. Cependant, lorsqu'un blessé trouve une personne à qui adresser la représentation de ce qui s'est passé, il commence à reprendre en main son histoire (Cyrulnik, 2001; 2003).

Selon Cyrulnik (2003), après un traumatisme, quatre mécanismes de défense peuvent s'observer. La négation et le déni permettent d'anesthésier l'émotion associée à l'image-souvenir, de vivre un peu; la rationalisation permet d'amoindrir sa culpabilité et de relativiser, et enfin, l'identification à l'agresseur que l'être humain tente de surpasser en cruauté constitue le quatrième mécanisme de protection contre un traumatisme. Ces mécanismes de défense sont des altérations de la personnalité et ne permettent pas la reprise du développement.

Bref, à l'adolescence, les quatre premiers stades psychosociaux de l'être humain refont surface et s'incorporent au cinquième stade, celui de la crise identitaire (Erikson, 1972). Marcia (1980) propose quatre statuts d'identité représentant un mode d'adaptation à cette période de vie à partir de deux critères : l'exploration et l'engagement. Quant au modèle de Higgins (1987), il démontre que l'être humain vit des tensions identitaires dans le rapport à soi et à l'autre et que ce dernier recherche des conditions ou un état dans lesquels le concept de soi rejoint les guides de soi. Pour diminuer le malaise provoqué par une situation douloureuse, de multiples mécanismes de défense se constituent dans le psychisme de l'adolescent. Ils permettent la mise à distance émotionnelle. Ils sont parfois coûteux mais nécessaires (Cyrulnik, 2001).

2.4 Des transformations physiques

L'adolescence est un moment obligé du remaniement physique exercé par l'arrivée de la puberté. Ce chamboulement éprouve l'adolescent dans tout son être et influe sur toutes les sphères de sa vie. Les thèmes de la prochaine section, soit le remue-ménage du corps, la sexualité et des dérives de la sexualité ne sont ni séquentiels, ni cloisonnés. Des liens unissent ces différentes facettes du développement de l'adolescent et ils ont des impacts majeurs sur les autres caractéristiques tels les remaniements affectifs et sociaux de cette étape de vie que nous aborderons dans les prochaines sections. Les parties suivantes sont consacrées à ces aspects.

2.4.1 Le remue-ménage du corps

Pour Dolto (1988) comme pour Cyrulnik (2003), lorsque la puberté apparaît, un virage difficile s'amorce. Dolto (1988 : 16) dépeint cette période en ces termes: « l'adolescent [...] passe par une mue au sujet de laquelle il ne peut rien dire [...] ». Pour cette auteure, l'adolescent n'a aucune prise sur ces transformations. Il doit s'adapter. Cependant, l'environnement ainsi que les caractéristiques personnelles de l'adolescent vont influencer sur ses capacités d'adaptation. De son côté, Clerget (2000 : 45) souligne que « l'adolescent ne peut s'aimer physiquement que dans le regard des étrangers ».

La disgrâce physique touche davantage les garçons que les filles (Dolto, 1988; Clerget, 2000). Chez les garçons, le corps se développe dysharmonieusement ; leurs membres sont disproportionnés. Chez les filles, c'est davantage leur taille qui les préoccupe. Dolto (1988) mentionne que plusieurs adolescents cherchent chez l'autre la complémentarité dans leur disproportion physique. C'est une façon pour eux de surmonter leur anxiété, leur mal-être lors d'apparitions en public.

2.4.2 La sexualité

À l'adolescence, le jeune doit remanier son attachement, se dégager du lien parental pour s'engager dans des relations qui seront à la fois affectives et sexuelles. Le remaniement affectif diffère selon le sexe. Une adolescente est déjà pubère depuis deux ou trois ans avant qu'un garçon commence sa métamorphose. La maturation physique, affective et intellectuelle joue un rôle important dans l'orientation sociale. À cet âge, les garçons deviennent en quelques mois joyeux et affirmés tandis que les filles deviennent plutôt craintives et anxieuses (Cyrulnik, 2004).

Cyrulnik (2004) souligne que la sécrétion de l'hormone sexuelle rend le jeune hypersensible à un type d'informations qui étaient peu significantes auparavant. La sécrétion de testostérone chez les garçons les rend impatients, les pousse à l'action ; ils réagissent aux frustrations. Chez les filles, la sécrétion des œstrogènes les rend parfois explosives verbalement ou très tendres. Cet auteur précise que l'adolescence est un tournant de l'existence, une période où l'émotion vive rend la mémoire biologique apte à apprendre un autre style affectif si le milieu lui en fournit l'occasion. Pour un enfant carencé, l'adolescence peut modifier les postulats de l'attachement acquis.

L'appétence sexuelle va inviter à la rencontre qui socialise et faire appel à tout ce qu'un adolescent aura acquis depuis sa petite enfance. Pour Cyrulnik (2003), cette période de vie est un moment sensible dans l'évolution de la réparation de soi. Elle pousse l'adolescent à quitter sa famille et à faire le bilan des succès qui légitiment sa croyance en ses capacités et en un monde juste. Durant cette période, le jeune aura besoin de s'appuyer sur ses bases affectives construites durant son enfance afin d'acquérir une autre manière d'aimer. L'adolescent garde l'attachement aux figures parentales tout en découvrant que l'objet de ses nouveaux désirs nécessite d'autres comportements. Il aura un double travail à faire : « être l'objet du désir de son partenaire et devenir aussi l'objet de son lien affectif » (Cyrulnik, 2003 : 191). Il s'engage avec l'empreinte de son passé, avec l'idée qu'il se fait

de lui, avec le rêve de son avenir, tout en se dégageant de ceux à qui il se sent encore attaché. Cet affranchissement va l'aider à poursuivre son développement affectif, sexuel et social (Ibid.).

Pour Cyrulnik (2003), les amours naissants provoquent des métamorphoses. Certains adolescents s'apaisent, s'épanouissent et démarrent un projet de vie. D'autres deviennent anxieux ou s'effondrent parce qu'ils sont déchirés par une passion insupportable. Cyrulnik (2004) mentionne que le premier amour des adolescents ayant connu un attachement sécure au début de leur vie les rendra attentif à l'autre et ce, sans se perdre et sans se laisser dépersonnaliser. De plus, cette première épreuve leur permettra d'améliorer leur relation future avec le deuxième. Pour les autres adolescents (30% critiques et 10% tragiques), leur relation affective se vit plus difficilement. Ces derniers ont connu, durant leur enfance, un style d'attachement insécure: les évitants auront peur d'exprimer leurs émotions (« Je m'entraîne à ne pas aimer »); les ambivalents, par angoisse, agresseront ceux qu'ils aiment; ils emprisonneront l'objet de leur amour (« Je t'aime mais je te tape car ta manière de m'aimer fait que je souffre dès que tu t'éloignes ») et enfin, les confus/désorganisés seront toujours en détresse (« Je ne sais pas ce que je veux »). Les adolescents ayant un style d'attachement confus/désorganisé ont peu d'amis et se jettent dans une sexualité mal maîtrisée, espérant y trouver la relation qui leur manque (Ibid.).

Dans les liens d'attachement insécures, on retrouve les prises de risques inconsidérées chez les garçons, les grossesses précoces chez les filles, les maladies sexuelles, les nombreux partenaires, la recherche d'événements traumatisants pour s'identifier et la prise de la drogue qui leur donne un rôle, mais qui ajoute presque toujours une blessure supplémentaire aux déchirures de l'enfance (Cyrulnik, 2004). C'est parmi les évitants que l'on retrouve les rapports sexuels tardifs. Toutefois, une enfance heureuse n'offre aucune garantie face à l'effondrement, puisque chaque être humain est vulnérable et que les développements sont différents selon les ressources internes et externes de l'individu

(Ibid.). Comme le souligne Clerget (2000), la sexualité est, d'une part, l'essence de l'élan vital et, d'autre part, un facteur de stress et de dépression.

La première expérience sexuelle est gouvernée par des forces confluentes : l'âge, la maturation biologique différente selon le sexe, le contexte familial et culturel au moment de la rencontre, l'histoire de la jeune personne et l'image qu'elle se fait d'elle-même avant l'acte sexuel. La préparation à cet acte est considérée comme un rituel de passage (Clerget, 2000), un temps fort pour le jeune (Dolto, 1988). Cette épreuve est à la fois la crête culminante dans la vie de l'adolescence et l'expérience de la mort à l'enfance, la mort d'une époque (Dolto, 1988). Il y a, dans ce passage, une confrontation avec le risque, le danger ou le non-désir de vivre. Ce passage inaugure la dimension de citoyen responsable, acte irréversible (Ibid.). Malgré une forte pression entre jeunes à l'établissement de rapports sexuels précoces, Fize (1994 ; 2006) souligne que le passage à l'acte sexuel demeure une expérience que chacun négocie comme il le peut et plus tardivement qu'on ne le dit.

La première relation sexuelle est presque toujours décevante, surtout avec un partenaire du même âge (Dolto, 1988). Pour Cyrulnik (2004), Clerget (2000) et Dolto (1988), l'adolescente vit différemment sa sexualité par rapport à l'adolescent puisqu'elle donne la vie : « elle risque sa peau pour neuf mois » (Dolto, 1988). La fille devient l'égale de sa mère, l'épouse de son mari et la mère de son enfant (Cyrulnik, 2004). Les gars se sentent prêts plus tôt à l'acte sexuel que les filles puisqu'ils clivent plus facilement leur sentiment de l'acte sexuel et qu'ils sont plus préoccupés du sentiment de puissance (Clerget, 2000). Ce dernier précise également que l'adolescent aura à apprendre à canaliser en pensée, en images et autres opérations mentales ses désirs sexuels pour les humaniser et pour ne pas les laisser s'exprimer à l'état brut.

Selon Clerget (2000), la notion de mort dans la sexualité a été réintroduite par l'avenue du sida. Pour certains jeunes, être sidéen, c'est avoir trouvé une identité. À ce propos, cet auteur dit : « Quant la souffrance n'a pas de mots pour se dire, quand la plainte

n'est pas reconnue, les voies de la maladie sont empruntées » (Clerget, 2000 : 311). En bref, depuis l'apparition du sida, les rapports sexuels non protégés sont une forme de conduite à risque.

2.4.3 Des dérives de la sexualité

Les phénomènes de l'érotisme, de la pornographie et de la prostitution ont toujours existé. Seulement, depuis quelques années, ils connaissent des dérives qui touchent particulièrement les adolescents. Cette sous-section va donc interroger la maturation psychique des jeunes, les rapports entre les représentations et la réalité, le manque de repères des adolescents et les conséquences de l'absence d'interdits à travers les phénomènes de l'érotisme, de la pornographie, de l'hypersexualisation et de la prostitution.

À l'adolescence, les jeunes se questionnent à propos de leur désir, de leurs fantasmes et de leurs rêves, de leurs plaisirs et de leurs craintes, de leurs élans et de leurs déceptions (Marzano et Rozier, 2005). Cependant, les discours contemporains autour de la sexualité sont ambigus. Il y a confusion entre désir et appétit, pudeur et surexposition, vie privée et vie publique (Ibid.).

Selon Marzano et Rozier (2005), l'érotisme se définit comme une représentation en mots ou en images de la rencontre sexuelle. Elle implique les peurs, les attentes, les désirs, les espoirs, les frustrations, les failles, ainsi de suite. Quant à la pornographie, elle est une représentation de l'acte sexuel dans son intégralité. L'autre n'est qu'un objet, « objet à voir, à montrer, à manipuler et à traiter de toutes les façons possibles » (Bonnet, 2003 : 72). Les représentations se focalisent sur le plaisir. La rencontre n'a jamais lieu et l'acte représenté se résume à une juxtaposition de corps (Marzano et Rozier, 2005 ; Bonnet, 2003).

Nombre d'auteurs (Marzano et Rozier, 2005 ; Bonnet, 2003; Tisseron, 2002) soulignent que la pornographie déconstruit la sexualité et la vide de l'intérieur. Elle induit un non-respect de l'autre, une négation du ou de la partenaire qui est rabaissée au niveau d'un objet utilisé pour une satisfaction personnelle. La pornographie altère le regard sur l'autre sexe. Tisseron (2002) mentionne que lorsque l'individu connaît le mode d'emploi, il l'applique et il ne cherche plus ni à découvrir ses propres attentes ni à être attentif à celles de son partenaire. Comme le confirment les études de Marzano et Rozier (2005) et de ESPAD (*European School Survey on Alcohol and Other Drugs*, 2003), la pornographie provoque plus souvent chez les adolescents du dégoût ou un simple désintérêt. Elle crée également de l'ambivalence. Les adolescents n'arrivent pas à prendre position entre la fiction et la réalité. Ils se retrouvent ainsi dans une impasse. Contrairement au discours qui associe pornographie et liberté, la pornographie modélise les conduites sexuelles et les comportements des femmes et des hommes en imposant un imaginaire normatif et réducteur de la sexualité (Poulin et Laprade, 2006 ; Marzano et Rozier, 2005.) Enfin, cette codification des pratiques handicape la construction de l'identité sexuelle des adultes en devenir. Les stéréotypes pornographiques entravent la possibilité de rencontrer l'autre et de créer un lien. Confrontés à l'opposition entre une pornographie simpliste et une réalité complexe, les adolescents adoptent des comportements de fuite ou des comportements violents (Ibid.).

Depuis les années quatre-vingt-dix, le phénomène de la pornographisation des codes sociaux, c'est-à-dire le recyclage d'archétypes pornographiques dans la publicité, la littérature, la télévision, la presse écrite, la mode, les comportements sexuels, entre autres, mène à l'hypersexualisation des filles (Poulin et Laprade, 2006).

L'hypersexualisation se définit par l'utilisation excessive de stratégies axées sur le corps dans le but de séduire (Bessette, 2006). Ce phénomène rejoint non seulement les adolescentes, mais aussi les fillettes de 8 à 13 ans (Bouchard, Bouchard et Boily, 2005 ; Poulin et Laprade, 2006). Selon Bouchard *et al.* (2005), les industries de la mode, de la publicité et de la musique incorporent à la fois le besoin d'affirmation et la quête d'identité

en renforçant les stéréotypes sexuels et en insistant sur la culture du rêve et sur la notion du « girl power » : « [Des] filles fières de leur corps et assumant pleinement leur sexualité ne seraient plus des « objets » mais des « sujets sexuels » (Bouchard et al., 2005 : 17). Pour Bouchard *et al.* (2005) et Poulin et Laprade (2006), l'hypersexualisation, l'érotisation et la pornographie augmentent la vulnérabilité des filles à l'exploitation sexuelle, au niveau de l'image corporelle et de la dépendance affective, brouillent leur quête d'identité et les préparent à la victimisation.

Bouchard *et al.*, (2005), citent Gauthier selon laquelle certains vidéoclips véhiculent une image de la femme associée à la prostitution et renvoient à la notion d'esclaves sexuelles à travers les paroles de chansons. Poulin et Laprade (2006) mentionnent qu'en plus des stéréotypes sexuels véhiculés par la pornographie, la pression médiatique normalise la pratique pornographique, hypersexualise les comportements et les corps féminins et enfin, féminise les enfants. Pour Poulin et Laprade (2006), « l'hypersexualisation, qui semble être pour les jeunes filles à la fois leur avenir et l'étalon de leur réussite de séductrice, est aussi leur prison, leur nécessaire soumission aux désirs d'autrui, aux désirs masculins » (Poulin et Laprade, 2006 : 7). Bouchard, Bouchard et Boily (2005) soulignent qu'au début de l'adolescence, les filles ne sont pas en mesure d'exercer leur sens critique face à certains phénomènes sociaux telles l'obsession de la société pour la minceur, la promotion agressive de la mode et des cosmétiques, le courant idéologique de la différenciation sexuelle accrue, slogan stéréotypé « chaque sexe a/à sa place ».

Dans le Conseil du statut de la femme (2002 : 34) Bell définit la prostitution comme « une forme quelconque d'interaction sexuelle en échange d'une forme quelconque de paiement ». Pour Dufour (2005), la prostitution a atteint un sommet de banalisation et d'envahissement de la société contemporaine. Cette auteure mentionne que la proximité et la présence constante et quotidienne de la prostitution, dans certains quartiers, une familiarité à la prostitution, rendent en effet la prostitution quasiment banale et font que la prostitution devient une tentation importante, dans certains cas, quand la femme devient très pauvre. Selon l'étude menée par cette anthropologue, sur les 20 femmes rencontrées,

17 (85 %) ont été sexuellement abusées alors qu'elles étaient encore enfants et non pubères, le plus souvent à répétition, généralement dans la famille ou dans le proche voisinage. Les trois autres (15%) ont eu à affronter un rapport au sexe comme alternative à la pauvreté. Pour Dufour (2005), la fille a besoin de protection. Si elle n'est pas protégée dans la famille, à l'école, dans la communauté, dans la rue, elle est perdue. Enfin, dans cette forme de relation, l'adolescente ne se donne pas, elle est au service de l'autre. Se prostituer, c'est être un corps public, c'est ne plus avoir de corps privé.

2.5 La relation au transcendant : un pas solitaire

Pour Sartre (1996), l'Homme se caractérise par la transcendance, c'est-à-dire par la capacité à franchir ses limites, à dépasser le donné vers le possible. L'être humain existe d'abord; il se définit ensuite. Il n'est donc pas enfermé en lui-même, mais il est-dans-le-monde et il est projet. Durant son existence, l'Homme ne peut éviter l'angoisse face à la responsabilité d'être au fondement de ses propres actes et d'engager par là l'humanité entière. L'angoisse se rencontre devant l'infinité des possibles qui s'ouvrent à lui et, en choisissant, il doit assumer la responsabilité de son choix.

L'adolescence s'inscrit dans la question existentielle : Qui suis-je ? Où vais-je ? Comme le souligne Maldiney (2001), l'adolescent veut être compris selon son être propre. Il est à la recherche de sa propre présence et il est à la recherche de l'autre pour se trouver. C'est par l'ouverture à la présence d'autrui, par la co-naissance que l'adolescent peut se *rencontrer*. S'ouvrir à l'autre, s'ouvrir au monde, c'est ouvrir un possible, le possible, le sens. L'adolescence exige donc, pour se transformer, la rencontre de l'autre. Comme le souligne Grand-Maison (1992), un autrui crédible qui croit à ce que l'adolescent fait, qui tient ses engagements et qui ne démissionne pas devant l'avenir. C'est par la rencontre que va se transcender le comprendre (Maldiney, 2001). L'autre demeure l'indispensable témoin de l'existence comme transcendance.

Autrefois, les institutions sociales apportaient les réconforts collectifs face aux angoisses vécues par l'individu. Par exemple, à travers la religion, l'être humain se rassurait en trouvant une plénitude de l'existence (Erikson, 1972). Par la suite, il s'est identifié au développement technique et au progrès, entraînant une fragilisation au niveau de la construction identitaire. Aujourd'hui, les adolescents n'ont guère de repères sociaux afin de leur permettre de traverser leur passage à l'adolescence (Dolto, 1988 ; Grand'Maison, 1992). Les valeurs qui transcendent les conditions particulières de l'existence humaine telle la démocratie, les droits de l'homme, le droit à la sécurité, sont manipulées subtilement par les acteurs influents de diverses instances (de Villers, 2005).

Gauthier (1997a) précise que l'univers des valeurs influence la représentation que l'on se fait de la vie, du monde et de la relation à autrui et guide l'agir dans les décisions à prendre. De cet univers de valeurs découlent les références morales, c'est-à-dire un code de conduite fait de croyances, de réflexions sur la vie, de consensus dans les rapports avec les autres et de conduites issues de l'héritage culturel. Cependant, les jeunes d'aujourd'hui sont privés de références morales (Fize, 1994 ; Claes, 2003). Ils avancent seuls devant les dilemmes moraux (Gauthier, 1997a); ils avancent seuls sur la grand-route sociale (Fize, 1994). De plus, le système de normes qui organisait les conduites a disparu (Fize, 1994 ; Claes, 2003). Les familles se retrouvent dépourvues face à leurs jeunes, vivant dans un monde sans valeurs fondamentales si ce n'est celles de la réussite individuelle et du profit économique (Fize, 1994 ; 2006).

Quant à la dimension du spirituel, elle est, de tous les problèmes humains, celle qui est le plus en retrait dans le monde actuel et particulièrement chez les adolescents. Elle est également la dimension la plus occultée et la moins assumée par la société (Grand-Maison, 1992). C'est dans une société sans impératifs sociaux ou religieux que l'adolescent doit faire ses pas d'adulte (de Chabalier, 1986).

2.6 La construction identitaire à travers les relations sociales

Comme nous venons de le voir précédemment, l'adolescence entraîne des ruptures dans l'organisation de la personnalité. Expulsé du monde de l'enfance par l'arrivée de la puberté, l'adolescent ne peut revenir du lieu qu'il a quitté. L'adolescence appelle le jeune à être, à devenir. Durant ce passage progressif de l'enfance à l'âge adulte, dans cette déconstruction/reconstruction de l'identité, l'adolescent vit de l'ambivalence avec lui-même et dans son rapport à autrui : présence/absence, proximité/distance, plein/vide, risque/limite, Je/Nous, etc. La prise de conscience de soi s'exprime par un effort de différenciation avec ses semblables et par un effort d'individualisation. Cet âge de la vie amène une modification de l'univers relationnel (Claes, 2003, 2006a) et une ouverture vers le monde extérieur (Coslin, 2002).

Cette section explore d'abord l'univers familial de l'adolescent. C'est à l'intérieur de la famille que se créent les premières relations interpersonnelles qui influenceront par la suite l'ensemble des relations (Halmos, 2006 ; Cyrulnik, 2001 ; Dolto, 1988). Le second point traite de l'amitié vécue à l'adolescence.

2.6.1 La famille

La famille, cellule de base de la société, connaît les soubresauts, les malaises et les crises que vit la société. Les modèles de la vie familiale se sont multipliés et complexifiés : composée, décomposée, recomposée, reconstituée, monoparentale, unie comme déchirée (Fize, 1994 ; Claes, 2003). Comme le souligne Cyrulnik (2004), le couple de parents ne se forme plus dans un contexte de survie, comme facteur de protection. Pourtant, la structure affective donnée par les parents et les comportements ritualisés façonnent l'enfant et servent de tremplin à l'épanouissement de ce dernier (Cyrulnik, 2003 ; Halmos, 2006). Ce qui provoque l'effondrement, c'est l'absence de consolidation affective et sociale. À titre

d'exemple, Cyrulnik (2003) mentionne, d'une part, que certains parents, possédant des diplômes, ne fournissent pas de base de sécurité à leurs enfants. Ces derniers ne prennent pas leur place dans la famille et ne marquent pas leur empreinte dans la mémoire du petit. D'autre part, un enfant peut développer une forme de carence par excès d'affection. La pléthore affective, lorsqu'il s'agit d'une relation exclusive entre un enfant et un adulte, empêche l'enfant de s'attacher à d'autres et supprime le désir, le plaçant ainsi en situation de privation affective (Cyrulnik, 2004). Aimer, pour le carencé affectif, signifie « angoisse de l'inconnu » (Cyrulnik, 2004 : 85). Pour un enfant gavé, l'affection signifie « prison du connu et indifférence pour l'inconnu » (Cyrulnik, 2004 : 86).

Selon plusieurs auteurs, de plus en plus d'enfants, lorsqu'ils rentrent à la maison, ne retrouvent personne. À ce sujet, Dolto (1988) souligne que les enfants qui s'automaternent et s'autopaternalisent développent ainsi de l'insécurité. Selon les enquêtes de l'Organisation mondiale de la santé (UNESCO, 2001), il y a une augmentation d'enfants aux prises avec des troubles anxieux et dépressifs. Dolto (1988) souligne également que beaucoup d'adolescents connaissent des états dépressifs et des états paranoïaques en passant par des actes d'agression gratuits.

Nombre d'auteurs montrent que la construction du sentiment de cohésion familiale reste un pivot central de l'expérience adolescente et influe sur le bien-être psychologique de l'adolescent, sur ses rapports à l'école, sur sa consommation de drogues et d'alcool et sur sa façon d'envisager l'avenir professionnel (Cloutier et al, 1994 ; Bernier, 1997 ; Coslin, 2002 ; Claes, 2003). Cette cohésion familiale repose sur deux éléments centraux : la présence parentale et l'entente parentale. Les jeunes se disent heureux de leur famille parce qu'ils s'estiment chanceux de pouvoir compter dans leur vie sur la présence stable et fiable des parents et parce que l'entente entre ces derniers se passe correctement (Bernier, 1997 ; Claes, 2003). Toutefois, pour une majorité d'adolescents québécois, la stabilité du couple parental n'est pas un idéal à maintenir à tout prix.

Enfin, la famille demeure au premier rang des valeurs des jeunes malgré les nombreux changements au sein de ce groupe social (Bernier, 1997 ; Coslin, 2002 ; Claes, 2003). Malgré le contexte d'incertitude dans le processus d'insertion sociale et d'accès à l'âge adulte, la famille reste une alliée dans l'acquisition de l'autonomie. En général, il y a une qualité des échanges ainsi qu'une démocratisation des rapports de génération. Toutefois, il importe de souligner que cette façon d'agir ne s'effectue pas nécessairement au même rythme dans tous les groupes sociaux.

2.6.2 Les relations entre parents et adolescents

Le processus d'autonomisation durant l'adolescence n'implique pas une rupture, mais plutôt une redéfinition réciproque des rapports parents-enfants (Bernier, 1997 ; Claes, 2003 ; Fize, 2006). Plusieurs auteurs mentionnent que l'adolescent aura besoin de son père et de sa mère afin d'intégrer une plus grande unité. Les parents représentent la cohérence nécessaire au développement de l'adolescent.

Selon Bernier (1997), les adolescents favorisent les relations avec la mère, mais se disent satisfaits des relations qu'ils ont avec leur père. Cet auteur ajoute que les adolescents, particulièrement les filles, souhaiteraient que les pères s'investissent davantage par leur présence et que leur capacité de dialogue et de communication augmente. Quant à la mère, elle est moins critiquée. Cependant, les plaintes des filles envers les mères portent surtout sur le manque de compréhension à leur égard et chez les garçons, sur la propension à abuser de la réprobation et de l'invective (Ibid.).

De leur côté, Dolto (1988) et Halmos (2006) parlent non seulement de disponibilité, mais aussi de l'idéal de vie des parents comme moyen structurant. De plus, ces auteures focalisent sur la responsabilité parentale, c'est-à-dire d'amener le jeune à prendre autorité

sur lui-même, à prendre peu à peu ses décisions afin de préparer son entrée dans l'âge adulte.

La parole des parents a moins d'impact sur l'adolescent que celles des pairs ou les autres adultes (Dolto, 1988 ; Claes, 2003). Toutefois, les craintes des parents doivent être partagées. Ainsi, l'adolescent sera tenté d'aller moins loin (Clerget, 2000). Clerget (2000) et Halmos (2006) ajoutent que les actes de transgression doivent être soulignés et punis afin d'éviter le risque d'escalade.

Selon Clerget (2000), pour éviter de s'autodétruire, l'adolescent peut entrer en conflit avec un des deux parents. Il protège ainsi une partie de ses identifications. Par la suite, il alternera. Si l'adolescent rejette les deux parents, il peut maintenir un lien avec ses identifications infantiles par l'entremise de la famille élargie. Dans des situations pathologiques, l'opposition peut s'étendre jusqu'au rejet global de la société, entraînant ainsi une menace pour son intégrité psychologique, voire physique.

Enfin, durant l'adolescence, une nouvelle relation s'établit entre parents et adolescent. Pour Fize (1994 ; 2006), il s'agit d'établir une relation de confiance, d'amitié, tout en développant une plus grande égalité entre parents et adolescent.

2.6.3 La différence entre les filles et les garçons

Le sexe et les traits physiques de l'enfant sont un puissant porteur de représentations et prennent pour les parents une signification privée qui parle de leur propre histoire (Cyrulnik, 2001). Pour Cyrulnik (2001 : 135), « la sexualisation des rôles est autant biologique qu'historique et sociale ».

Bernier (1997) souligne que les filles sont amenées plus tôt que les garçons à développer leur autonomie dans certains aspects de leur vie telle que la gestion du temps d'étude, le choix des vêtements et la façon de dépenser leur argent. Cependant, elles sont soumises à plus de surveillance et de restrictions que les garçons pour les sorties (Bernier, 1997 ; Fize, 1994). Inversement, le suivi parental est plus serré dans le cheminement scolaire, les dépenses et la tenue vestimentaire des garçons. Ils sont considérés plus immatures, mais ont plus de liberté pour les sorties. Compte tenu de ces faits, les filles quittent le domicile parental plus tôt que les gars pour jouir d'une liberté d'action plus grande. Quand aux garçons, il semble que l'accommodement familial adopté pour eux ferait en sorte que ces derniers accepteraient de demeurer au domicile parental (Ibid.).

Fize (1994) et Dolto (1988) soulignent que les filles s'engagent davantage dans des activités socialement plus organisées que spontanées et marquent une préférence pour les sorties plus finalisées, plus utiles. De plus, Dolto (1988) mentionne que les filles ont une maturité sociale plus avancée que les gars. Elles ont un idéal. Cette auteure ajoute qu'en général, les gars sont plus apathiques et ne sont pas au service de la société. Chez les garçons, l'errance de rue est davantage observée (Fize, 1994).

2.6.4 La place de la fratrie dans la vie des adolescents

Durant la dernière décennie, quelques chercheurs se sont intéressés à la place de la fratrie dans la vie des adolescents (Claes, 2003 ; Lett, 2004). Pour Giddens (In Bernier, 1997), la fratrie aurait comme fonction principale la sécurité ontologique. L'adolescent peut s'attendre à recevoir un soutien indéfectible en cas de besoin. La présence d'une fratrie, même minimale, semble être un facteur de renforcement du sentiment de confiance des individus.

La relation fraternelle comporte davantage d'aspects positifs comme l'affection, le soutien, la confiance et la coopération (Claes, 2003). Cependant, au sein d'une famille, l'existence de rivalités fraternelles est courante (Coslin, 2002 ; Claes, 2003). Durant l'adolescence, Claes (2003) souligne que le rapport fraternel est marqué par un éventail d'expériences contradictoires telles les relations égalitaires, les liens de forte proximité et d'attachement intense, les relations empreintes de domination et de contrôle, les liens distants marqués par l'agressivité ou l'hostilité, sinon la haine affichée. Enfin, Dolto (1988) mentionne que les disputes s'estompent entre frères et sœurs lorsque de véritables relations affectives et sexuelles se passent avec l'extérieur.

2.6.5 Le divorce

Pour Dolto (1988) et Cyrulnik (2003), les parents qui s'imposent d'être ensemble ne sont pas de meilleurs tuteurs de développement que des parents séparés. Quant au divorce, Clerget (2000) mentionne que son impact dépend de la personnalité de l'adolescent, des parents et des relations entre les parents après le divorce. En général, les divorces augmentent les risques de fugues, délits, conduites de dépendance. Comme le souligne Erikson (1972 : 333) : « Un déséquilibre de la présence paternelle/maternelle ne fait jamais de bien et devient de plus en plus nocif au fur et à mesure que l'enfant avance en âge, car alors la foi dans le monde établi ne s'en trouve que plus ébranlée ».

L'attachement à la mère est différent de celui au père (Cyrulnik, 2003). Avant l'âge de 6 ans, Clerget (2000) mentionne que les divorces affectent l'identité de l'enfant. Entre 6 et 10 ans, Cyrulnik (2003) souligne que les enfants sont davantage blessés lorsque la mère reconstruit un couple parce que ces derniers n'ont pas acquis la pleine autonomie affective. Ce qui blesse un enfant et le prépare à attribuer au premier amour une connotation douloureuse, c'est, selon Cyrulnik (2003), le rejet insidieux. Les liens affectifs insécurisants entraînent une attente imminente de la séparation. L'enfant apprend à vivre dans l'angoisse

de la perte. Lors d'un divorce durant l'adolescence, le traumatisme intervient au cœur même des remaniements. Pour Cyrulnik (2004), les garçons sont plus vulnérables au divorce de leurs parents. En difficulté d'identification, ils cherchent des situations où la prise de risque leur sert d'épreuve initiatique. Les filles supportent mieux le divorce, mais se sentent entravées quand elles restent seules avec leur mère. Clerget (2000) souligne que la séparation des parents est vécue comme un déchirement de l'enfance. Certains adolescents vont s'orienter vers l'extérieur avec de nouvelles identifications et une autonomie précipitée, d'autres vont s'empêcher de se détacher pour soutenir le parent fragilisé ou encore prendre parti et juger ses parents dans leurs fonctions parentales ou en tant qu'homme et femme. Les réactions agressives de l'adolescent peuvent l'amener à développer de la culpabilité, d'autant plus s'il a vécu à l'occasion des sentiments négatifs envers un parent.

2.6.6 L'amitié

Les relations amicales occupent une place tout à fait centrale dans la vie des adolescents. Les adolescents croient et désirent l'amitié qui leur rend la vie vivable (Dolto, 1988). Les amis aident à faire face aux dangers, à s'affirmer dans une réelle solidarité. L'amitié donne un nouveau sens à la vie et aide à construire un nouvel univers de valeurs. Elle permet ainsi de se sentir exister. Comme le souligne Coslin (2002), l'amitié protège contre le risque de se mésestimer.

L'adolescent est en quête d'espérance, d'amitié et d'amour (Fize, 1994 ; 2006). Dans les relations avec autrui, il cherche à se retrouver et à se faire reconnaître par l'autre. L'amitié participe à la quête identitaire d'un adolescent. Elle est un moyen de se définir, de se connaître (Coslin, 2002) et de reconnaître l'autre.

Pour Dolto (1988), l'adolescent est en péril lorsqu'il se jette dans la vie collective ou qu'il n'a pas trouvé l'amitié ou qu'il a été trahi. À l'adolescence, la trahison aggrave les difficultés. La séparation accompagnée de la trahison poussent l'adolescent à penser qu'il n'est rien (Ibid.). À cet égard, Dolto (1988 : 50) mentionne que « L'amitié déçue est la plus grande épreuve de la puberté ». Puisque la motivation se trouve dans la foi en soi, l'adolescent se sent alors dépossédé. Le collectif lui sert de dernière instance pour trouver de l'énergie et peut devenir un refuge, un substitut de la confiance en soi (Ibid.). En se regroupant, les jeunes cherchent à inventer de nouveaux échanges, des choses nouvelles.

L'école influence directement la constitution et la composition du réseau amical mixte (Claes, 2003 ; Bernier, 1997 ; Fize, 1994). La capacité de se faire des amis est un indice de valeur, surtout pour les garçons (Bernier, 1997). Les liens d'amitié représentent un soutien, réel ou potentiel, pour les adolescents. Les amis sont des confidents privilégiés et ils ont une influence généralement positive qui pousse à s'ouvrir et à se dépasser. À l'adolescence, la quête relationnelle prend son sens dans l'émergence de la perception de soi comme sujet dans le monde, comme acteur partiellement responsable de son destin personnel et de son insertion sociale (Ibid.).

2.7 L'adulte comme modèle

L'adolescent est sensible à ce qu'il reçoit comme regard et entend comme propos le concernant (Dolto, 1988). Les personnes hors de la famille, soit les personnes latérales (Dolto, 1988) ou les adultes non apparentés (Claes, 2003) vont permettre à l'adolescent d'élaborer sa confiance, lui donner le courage de dépasser ses impuissances ou, inversement, l'entraîner vers le découragement et la dépression. Ces adultes ne sont pas des substituts des parents, mais des modèles de relais pour la prise d'autonomie. Les fonctions exercées par ces adultes s'apparentent à celle de mentor, c'est-à-dire d'éducateur, de guide et de modèle (Houde, 1995 ; Claes, 2003).

Au début de l'adolescence, Claes (2003) mentionne que le nombre d'adultes significatifs par l'adolescent est faible. Au terme de l'adolescence, 60% des adolescents peuvent nommer un adulte ayant été significatif dans un aspect de leur vie. Dolto (1988), Clerget, (2000) et Fize (2006) soulignent que les jeunes essaient de se distancier des adultes qui les imitent. Les jeunes se cachent et essaient de recréer un territoire qui leur appartienne et ce, pour se construire. Par contre, l'adolescent est à la recherche d'un adulte qui montre le chemin, qui rassure (Coslin, 2002) ; un Autre différent qui donne sens à la vie, qui transmet une expérience, qui considère le jeune à part entière, affronte l'opposition, voire les agressions. Comment l'école, comme lieu d'éducation et de socialisation, et l'enseignant, comme modèle d'adulte, peuvent-ils jouer un rôle dans la construction identitaire d'adolescents ?

2.7.1 La construction identitaire à l'école

Parler de la construction identitaire à l'école, c'est revenir au rôle de socialisation de l'école et, entre autres, à ce que veut dire vivre dans une société de globalisation et de mondialisation. Selon Gohier (2002), l'ampleur du phénomène de globalisation-mondialisation sous la gouverne d'un nombre restreint d'actionnaires et de dirigeants rend incontournable la formation et le développement d'une conscience sociale et responsable pour que l'individu puisse advenir comme sujet. C'est à ce titre seulement qu'il peut échapper au rôle d'objet et d'Homme fragmenté. Cette auteure souligne que « C'est en tant que sujet, c'est-à-dire auteur et acteur de sa propre vie en lien avec les autres sujets composant ses diverses communautés d'appartenance [...] que l'individu peut recréer un sens qui devient le vecteur unificateur de son existence » (Gohier, 2002 : 9).

Pour Barbier (2002), le sens de l'éducation origine de trois axes : la direction, la sensation et la signification et d'une conception éducative qui ne se réduit jamais à

enseigner, former et instruire, mais qui vise à éduquer. Pour Barbier (2002), le concept éduquer ou éducation

[...] « renvoie à la question de ce par quoi une personne accepte de donner du sens à la vie et à sa propre vie, ce par quoi elle accepte de choisir un sens-direction plutôt qu'un autre et par lequel elle se sent reliée à d'autres, ce par quoi elle ne veut pas vivre une vie sans signification profonde dans un monde où règne « la montée de l'insignifiance » comme dit Castoriadis » (Barbier, 2002 : 158).

Gohier (2002) mentionne que la formation d'un sujet, auteur et acteur de sa propre vie, liée à celle des autres personnes en tant que sujets est la finalité de l'éducation. L'unification du monde se fait par la compréhension et la relation. D'une part, la compréhension et la relation se développent par la construction du sensé et du senti, par la jonction des sphères cognitive et affective, de l'ordre du penser et de la sensibilité. D'autre part, la personne va relier l'intérieur et l'extérieur, l'immanence et la transcendance par le croisement du sensé et du senti (Gohier, 2002). C'est le rapport à soi puis à l'autre proche qui rend possible le rapport à l'autre lointain. De plus, puisque chaque être humain a une part d'inconnu en lui, seul le regard et l'écoute d'autrui peut aider à le mettre à jour ou à le faire entendre (Develay, 2002).

L'école constitue avec la fratrie et le voisinage des occasions de créer des liens. L'école peut jouer un rôle structurant dans la construction de l'estime de soi en plus d'offrir la possibilité de s'intégrer socialement à un groupe. Plusieurs auteurs (De Villers, 2004; Cyrulnik, 2003; Dolto, 1988) soulignent l'importance du regard de l'autre et surtout de l'adulte qui peut influencer la construction de l'estime de soi. Cyrulnik (2003) souligne qu'une main tendue comme un bavardage anodin peuvent devenir un appui ou un événement qui pourrait sauver un enfant laissé à lui-même. Selon Cadrin-Pelletier et Nadeau (In Gauthier et Bernier, 1997), l'école s'avère le principal lieu où les adolescents disent avoir rencontré quelqu'un qui les a impressionnés.

Enfin, trouver du sens à l'école, c'est construire et se fixer un ensemble de repères et de valeurs afin de mettre son monde en ordre et de le partager avec ceux d'autrui (Develay, 2002). Le sens se construit dans l'action consciente du sujet qui s'implique et qui parvient à regarder cette implication tout en établissant des liens entre l'implication et l'explication qu'il construit de ses actions. Donner du sens demande un investissement et une prise de distance à son égard. Le sens est au cœur de la construction de la personne. Le sens permet de donner un dessein, une fin, un projet personnel et professionnel. Donner du sens, c'est se construire une identité (Ibid.).

2.7.2 L'enseignant

Durant l'adolescence, le jeune a besoin de trouver des soutiens extérieurs pour l'aider dans sa construction identitaire. Il a besoin de modèles identificatoires pour se forger une personnalité. Les enseignants peuvent avoir ce rôle de relais (Cordié, 2000). Ils peuvent être des modèles identificatoires. Leur influence se manifeste dans la façon de transmettre leur savoir et à travers la qualité de leur personne. La personnalité d'un professeur peut jouer de façon décisive sur les choix de vie ultérieurs de leurs élèves. Ils interviennent sans le savoir dans la résolution de crise (Ibid.).

Claes (1998) ajoute que les attentes des professeurs ont un effet considérable sur la perception des élèves de leurs propres capacités intellectuelles et scolaires et sur leurs perspectives d'avenir. Également, un simple geste signifiant de la part de l'enseignant veut dire : « Tu existes dans mon esprit et ce que tu fais est important pour moi » (Cyrlunik, 2003 : 95). Pour Dolto (1988) comme pour Cyrlunik (2003), si le jeune compte dans le jugement d'un professeur, ça pourrait le sauver de l'écrasement parental. Cyrlunik (2003) souligne que plusieurs enfants expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié leur parcours de vie par une simple attitude ou une phrase, anodine pour l'adulte, mais bouleversante pour l'enfant.

Selon Cordié (2000), la fonction d'enseignant n'appelle pas la neutralité. Elle révèle tous les aspects de sa personne sans donner les moyens de contrôler les effets de cette révélation. Comme le souligne Cyrulnik (2003), les conduites des enseignants face aux élèves sont des manifestations de leur propre organisation ou désorganisation. Enfin, l'enseignant affine son savoir sur ses méthodes, mais pas sur lui-même (Cordié, 2000).

2.8 Les difficultés d'adaptation : un problème sociétal ?

Les difficultés d'adaptation des adolescents sont associées à des facteurs personnels ou sociétaux, mais émergent le plus souvent de l'articulation de ces deux facteurs (Coslin, 2002), c'est-à-dire des multiples transformations que subit l'adolescent durant ce passage de vie et des malaises de la société actuelle. Ces facteurs rendent difficile la construction identitaire de l'adolescent. La prochaine section porte sur les points suivants : la délinquance et la violence ainsi que sur la consommation.

2.8.1 La délinquance et la violence

Les prémisses de la délinquance apparaissent tôt dans la vie. C'est durant l'adolescence que l'activité délictueuse s'affirme (Cusson, 2005). Certaines circonstances se révèlent propices à la délinquance (Cusson, 2002). D'une part, chez certains enfants, le contrôle de soi et l'ouverture vers autrui restent sous-développés. Ces facteurs prédisposent à commettre des actes malhonnêtes ou violents. Les délinquants avérés proviennent souvent de familles dans lesquelles les règles sont inexistantes ou floues et les enfants laissés à eux-mêmes. D'autre part, la délinquance se trouve dans les carences du développement de la sociabilité (Ibid.). Les écrits scientifiques distinguent quatre types d'adolescents en difficulté : les adolescents psychopathiques, névrotiques, immatures et marginaux (Le Blanc et al., 2002). Leblanc et al. (2002) soulignent que les conduites marginales exprimées de façon récurrente se classent selon 3 modes : les conduites de situation, de transition et de condition. Dans les conduites de situation, les délits sont passagers (vandalisme, vol mineur,

expérimentation des psychotropes, etc. Les conduites de transition accompagnent une crise d'adolescence particulièrement aiguë, mais elles se limitent à une période de temps. Enfin, les conduites chroniques, quant à elles, se retrouvent chez moins de un pour cent des adolescents (Le Blanc, 1997). Elles se manifestent précocement, s'aggravent et se maintiennent longtemps dans le répertoire comportemental des individus. Comme le souligne Kaës (2004), une perturbation psychique grave se produit lorsqu'il y a eu un manque d'appui nécessaire à la formation du psychisme.

La violence est, pour certains jeunes, un moyen d'expression privilégié de leurs angoisses et de leurs conflits quotidiens (Coslin, 2002). Coslin (2002), Le Blanc et al. (2002) et Hintermeyer (2005) distinguent les comportements violents des attitudes, de situations et de conditions sociales qui constituent ou favorisent l'émergence de comportements violents. De plus, à l'adolescence, le rapport à la violence est ambivalent (Hintermeyer, 2005). La violence est perçue comme objet d'interdit et de transgressions suscitant à la fois la répulsion et la fascination, la condamnation et l'attrait (Ibid.).

Il existe une diversité de degrés et de formes de violence. Les comportements violents, plus facilement mesurables d'un point de vue scientifique et social, se classent en cinq types d'utilisation : les agressions symboliques, s'exprimant de manière non verbale, les agressions verbales, les agressions psychologiques, les agressions physiques et les agressions matérielles. Le Blanc et al. (2002) soulignent que les adolescents violents ne seraient pas plus nombreux aujourd'hui, mais qu'ils accompliraient plus souvent des gestes violents. À cet égard, les crimes contre la propriété diminuent et les crimes contre la personne augmentent. Pour Hintermeyer (2005), les violences socialement les plus visibles ne sont pas les plus courantes ni les plus graves. Pour cet auteur, deux types de violence peuvent passer longtemps inaperçus et avoir des conséquences durables sur la vie des jeunes : la violence que l'adolescent s'inflige à lui-même pouvant aller jusqu'au suicide et les violences qui opposent les jeunes entre eux. Les motivations qui portent à la violence ne sont pas seulement reliées aux adolescents, mais sont le reflet de ce qui est socialement

valorisé : se faire respecter, s'imposer, ne pas perdre la face; avoir de l'argent, s'évader, consommer et se faire reconnaître à travers des signes apparents; échapper à l'ennui, frimer, vivre intensément (Hintermeyer, 2005). Ce qui différencie les jeunes d'aujourd'hui des jeunes d'autrefois, c'est le manque de médiations qui régulent, tempèrent et canalisent ces tendances (Ibid.). Comme le soulignent Le Blanc et al. (2002) et Hintermeyer (2005), les adolescents choisissent davantage ce moyen pour exprimer leurs difficultés d'adaptation, pour s'affirmer et se protéger.

2.8.2 La consommation

À l'adolescence, le jeune passe d'un état de dépendance à celui d'indépendance. Ainsi, il devient vulnérable à la prise d'alcool ou de toxiques (Clerget, 2000). Son passage d'un état à l'autre sera facilité par la sortie d'une dépendance parentale. Clerget (2000) mentionne que l'histoire familiale joue un rôle majeur dans les mécanismes d'imitation ou d'identification. Tout d'abord, les conduites de dépendance au sein de la famille sont des facteurs de risque. Ajoutons que les carences affectives ou les distorsions éducatives ont également un impact sur la consommation et que la permissivité parentale augmente le risque de prise. Par ailleurs, l'histoire de l'adolescent et sa personnalité lui permettront ou non de négocier son accès à l'indépendance psychologique et affective sans tomber sous le joug d'un toxique (Ibid.).

Comme la première prise d'alcool ou la première cigarette, le cannabis a une valeur initiatique. Pour Clerget (2000), la cigarette est le principal rituel exprimant la volonté de sortir de l'enfance. Cependant, une loi d'accumulation établit un lien avec la prise d'alcool et de cannabis. Par rapport au non-fumeur, les fumeurs consomment plus d'alcool et ont essayé au moins une drogue illicite (Ibid.). Dolto (1988) souligne que l'avidité de boisson, l'envie de drogue originent du fait que les gens ne savent plus quoi faire de leur désir. Ils les transforment en besoin de quelque chose de répétitif qui les occupe à ne rien faire, qui les occupe avec des représentations mentales. Cette auteure ajoute également que les jeunes

ont l'intuition que l'alcool intoxique plus l'organisme. Toutefois, derrière la consommation d'alcool, il se cache d'autres conséquences sociales. Quant aux drogues, pour Dolto (1988) et Clerget (2000), elles rendent plus passifs l'adolescent face aux obstacles, nourrissent l'apathie et l'indifférence. Clerget (2000) ajoute qu'elles donnent l'illusion d'un meilleur contrôle de soi ou permet de transgresser les règles familiales et les lois sociales. Plus spécifiquement, Dolto (1988) indique que le tabac et l'alcool soutiennent l'action tandis que la drogue la détruit. Elle précise que la consommation de drogue empêche la créativité et la procréativité, et qu'elle entraîne la perte de compétitivité, d'effort nécessaire pour se tailler une place et se battre pour franchir les obstacles de la vie. Plusieurs facteurs contribuent à inciter un adolescent à expérimenter la drogue : l'anxiété, l'inconfort physique, la pression sociale des groupes d'adolescents, la recherche d'une identité, etc. (Ibid.). Cependant, ils ont besoin de s'affirmer dans la réalité, sinon, ils vont continuer dans l'imaginaire (Ibid.). La dépendance à un produit est une fuite que le jeune imagine protectrice (Clerget, 2000).

Conclusion

L'intérêt des chercheurs pour cette étape de vie, qu'est l'adolescence n'est pas étranger aux bouleversements technologiques, sociaux et culturels de notre temps. La restructuration du monde du travail, la redéfinition des liens familiaux, l'éclatement des modèles et la reformulation des rôles sociaux remanient les aspirations des jeunes et leur insertion sociale et professionnelle.

L'adolescence, en tant qu'étape de vie, prend tout son sens dans une perspective biographique. L'arrivée de la puberté et le nouvel état d'esprit marqué par un besoin d'autonomie signent le point de départ de l'adolescence. La puberté, indiquant les transformations progressives du corps, et les comportements manifestes d'une mentalité adolescente, débute de plus en plus tôt, c'est-à-dire entre sept et neuf ans. Quant à la sortie de l'adolescence, elle varie selon les parcours de chaque individu. L'entrée dans le monde

adulte va se confirmer par l'affranchissement des identifications de l'enfance et l'incorporation au mode d'identification sociale.

L'adolescence est une période déterminante dans la construction identitaire d'un être humain en ce début de XXI^e siècle. Elle résulte dans la construction de la personnalité adulte. De nombreux changements, tant physiques, psychologiques que sociaux, vont plonger l'adolescent dans une période d'introspection, de questionnements et d'exploration qui le conduiront progressivement, si tout se passe bien, à l'engagement dans la vie adulte. Pour ce faire, il aura besoin du regard de l'autre. Cependant, peut-on parler de crise ?

L'acception du concept crise dépend de l'angle d'approche du chercheur. Pour des cliniciens et des psychanalystes qui côtoient dans l'exercice de leur profession des adolescents qui ont besoin de soins, la notion de crise est éclairante pour décrire les situations dans lesquelles se trouvent les adolescents. Cependant, plusieurs études empiriques ont démontré que la majorité des adolescents traversaient l'adolescence sans crise majeure, voire sans crise. L'adolescence serait davantage une période de transition où l'être humain est appelé à rompre progressivement avec un état d'être antérieur, où les changements sont inévitables pour accéder à une plus grande maturation et où les modifications comportementales se réalisent en reliance avec les autres et la société dans laquelle il vit. La construction d'une nouvelle identité s'opérera, d'une part en fonction de ce qui s'est vécu antérieurement dans la vie de l'adolescent. À cet égard, l'adolescence ranime le développement psychoaffectif de l'enfant et permet à l'adolescent de retravailler ce qui a été mal construit antérieurement. D'autre part, cette nouvelle construction identitaire s'opérera en fonction des appuis que le jeune trouvera dans le social.

La question de la continuité, du changement et de l'autre constitue trois composantes importantes dans le développement psychosociologique de l'adolescent. La formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations par lequel l'adolescent se juge lui-même (comment je me vois ; comment je voudrais être et comment je dois être) en

conjonction avec la découverte qu'il fait de la façon dont les autres le voient (comment je crois que l'autre me voit ; comment je crois que l'autre veut que je sois et comment je crois que l'autre voudrait que je sois). Ce rapport à l'autre est décisif dans le processus d'identification puisque c'est ce rapport qui va permettre la transformation du rapport du sujet à lui-même et à l'autre. La manière dont une personne est investie par l'autre prend tout son sens dans la construction identitaire.

Comme nous venons de le mentionner, à l'adolescence, le jeune développe sa capacité de réflexion et d'observation. Cette capacité réflexive porte sur ses propres pensées, sur ses propres émotions, sur ses propres intentions et aide à analyser et à comprendre le point de vue des autres, leurs pensées, leurs sentiments, leurs intentions et leurs attitudes. Cette capacité métacognitive, provoquant une remise en question de lui-même et de sa relation avec autrui, va conduire l'adolescent vers une nouvelle construction de soi.

Entre le début de l'adolescence et la fin de la 5e secondaire, l'adolescent peut se situer dans trois types ou moments de l'adolescence : identité diffuse, identité figée et identité en état de moratoire. Le début de l'adolescence se caractérise davantage par une identité diffuse. Certains adolescents se questionnent et se cherchent plus que d'autres. Ces derniers vont se laisser porter par ce qui se joue dans l'instant présent. D'autres vont transiger d'un statut à l'autre. Enfin, un tiers des adolescents vont opter pour une identité figée. Les réalisations de ce groupe de jeunes se transigent en fonction des recommandations de l'environnement immédiat. Cependant, en vieillissant, la majorité des jeunes atteindront l'identité achevée, mais cela ne peut se faire avant la 5e secondaire.

L'adolescent vit des tensions identitaires produites par un questionnement sur soi, sur l'autre et de l'autre sur soi. Si la famille reste une alliée dans la construction identitaire de l'adolescent, les pairs, les amis, les adultes latéraux et la société peuvent servir de point de

repère et influencer l'adolescent dans son développement. La question est de savoir quelle fonction l'autre peut jouer?

Cet autre sert de guide de soi par rapport à un soi normatif et par rapport à un soi idéal. La construction identitaire se vit dans la dialectique soi/l'autre. Tout d'abord, dans le rapport à un soi normatif, l'adolescent va définir un nouvel univers de valeurs à partir des amis, des adultes latéraux et de la société dans laquelle il vit. L'autre peut lui servir de point de repère et le sécuriser face aux nombreux changements qu'il subit. Ces guides de soi vont lui permettre de mieux se définir et de mieux se reconnaître. Quant au rapport à un soi idéal, à l'adolescence, le jeune cherche à atteindre les attributs qu'il aimerait posséder. Les amis, les adultes latéraux et ce que la société offre comme point de référence servent de guides pour trouver l'idéal de soi. La construction identitaire se pose donc à partir de deux questions : Qu'est-ce que l'adolescent veut faire de lui ? et Qu'est-ce que l'autre et la société ont à lui offrir ? Si le jeune sait qui il est, où il va et à qui ou à quoi se rattacher, ce dernier vivra un sentiment d'unité et de continuité intérieure. Inversement, si le jeune ne trouve pas suffisamment d'appui chez l'autre pour trouver qui il est, où il va et à qui ou à quoi se rattacher, il vivra un sentiment de confusion de rôle. Le rapport à l'autre est donc un pivot important dans la construction identitaire de l'adolescent.

L'appétence sexuelle constitue un moment sensible dans l'évolution de la réparation de soi. L'adolescent s'affranchit de l'attachement parental pour devenir, à la fois, l'objet du désir de son partenaire et de son lien affectif. La rencontre avec l'autre peut provoquer une métamorphose ou, inversement, conduire vers l'effondrement. Tout dépend du type de rencontre et des ressources internes et externes que l'adolescent a acquises antérieurement à ce passage. Cette période de découverte personnelle et de socialisation n'est pas sans risque. L'évolution des mœurs sexuelles a amené son lot de dérives qui touchent particulièrement les adolescents d'aujourd'hui.

L'éclosion de la puberté entraîne une acuité nouvelle à propos de la sexualité. Les désirs, les fantasmes et les rêves, les plaisirs et les craintes, les élans et les déceptions s'imposent à la conscience et s'inscrivent dans l'expérience adolescente. Cependant, les discours contemporains autour de la sexualité handicapent la construction de l'identité sexuelle. La pornographie altère le regard sur l'autre sexe et vide la sexualité de l'intérieur. Les adolescents ont de la difficulté à prendre position entre la fiction et la réalité. Quant au phénomène de la pornographisation des codes sociaux, il amène à l'hypersexualisation des adolescentes. Ces dernières deviennent vulnérables à l'exploitation sexuelle, à la dépendance affective qui les préparent à la victimisation. Bref, entre désir et appétit, pudeur et surexposition, vie privée et vie publique, les adolescents ont peine à se situer.

L'adolescence se caractérise aussi par des changements dans l'univers social. Pour l'adolescent, s'ouvrir à l'autre, s'ouvrir au monde, c'est ouvrir un possible, le possible, le sens. Pendant que les rapports entre parents-enfants se redéfinissent durant cette période de vie, le groupe des pairs prend une place prépondérante dans la vie de l'adolescent. Les liens d'amitié permettent aux jeunes de donner un nouveau sens à la vie, de se sentir exister et représentent un soutien pour faire face aux difficultés. Cependant, la famille demeure un pivot important dans l'acquisition de l'autonomie. La qualité des échanges ainsi que la démocratisation des rapports entre parents-enfants influent sur le bien-être psychologique de l'adolescent et sur sa façon d'envisager la vie.

Face aux nombreux défis du présent et de l'avenir, l'adolescent a besoin de ressources intérieures, spirituelles et morales et il a besoin d'être accompagné. L'école, comme institution sociale, peut permettre la construction de l'estime de soi, offrir la possibilité de s'intégrer socialement à un groupe, remplir une fonction éducative en plus de fournir des modèles adultes aux jeunes.

Puisque la parole des parents a moins d'impact sur l'adolescent, l'enseignant peut devenir un modèle identificatoire. Son influence se manifeste dans la façon de transmettre son savoir et à travers la qualité de sa personne. À cet égard, la personnalité d'un enseignant peut jouer de façon décisive sur les choix de vie ultérieurs de l'adolescent. Guider ce dernier à trouver du sens à l'école pour construire et se fixer un ensemble de repères et de valeurs, c'est lui donner l'occasion de mettre son monde en ordre et de le partager avec ceux d'autrui. C'est l'aider à construire sa personne, à se construire une identité.

Quant à la délinquance et la violence, elles sont des symptômes à la fois personnels et sociétaux. Les délinquants avérés proviennent souvent de familles dans lesquelles les règles sont inexistantes ou floues et où les enfants laissés à eux-mêmes ou encore, la délinquance se trouve dans les carences du développement de la sociabilité. La délinquance et la violence sont des modes d'expulsion hors de soi qui n'ont pas été structurés par l'entourage. L'adolescent recherche ainsi un cadre de reconnaissance sociale. Quant à la consommation, les mécanismes d'imitation ou d'identification mis en place par l'histoire familiale jouent un rôle majeur dans la prise d'alcool ou de toxique. La consommation nourrit l'imaginaire, comble des désirs inassouvis.

Bref, ce dont les adolescents ont le plus besoin pour entrer dans la vie adulte, c'est d'être soutenus par la société. Il importe de maintenir et de développer des liens et des structures sociales afin de permettre aux jeunes de donner un sens à leur vie et ce, en encourageant la créativité, la parole, l'être ensemble et l'élan vers l'autre. Comment une institution comme l'école peut-elle instaurer une place d'écoute pour accompagner l'adolescent dans sa période de découverte personnelle ? Plus précisément, comment un enseignant peut-il accompagner un jeune à cette époque de la vie où une écoute adulte doit être attentive et ouverte ? Le prochain chapitre tentera de fournir des éléments de réponse.

CHAPITRE III

L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF DE L'ADOLESCENT

Introduction

L'adolescent construit son identité à travers des interactions humaines, et plus particulièrement avec des adultes. Comme le souligne Spoljar (2005), la nécessaire redéfinition du *Je* résulte des rencontres innovantes qui mettent en forme ce « projet identificatoire comme autoconstruction continue du *Je* par le *Je* » (Spoljar, 2005 : 65). Afin d'orienter cette construction identitaire, un accompagnement éducatif à l'adolescence est souhaitable. Cependant, comment penser l'accompagnement éducatif scolaire de l'adolescent d'un point de vue développemental ?

Ce deuxième volet du cadre théorique interroge d'abord l'action éducative à travers les notions utilisées sous le vocable « éducation ». Par la suite, elle cerne le concept d'accompagnement. La troisième section présente l'accompagnement éducatif dans une approche socioconstructiviste, la fonction narrative comme voie de la construction identitaire et la relation formative dans la construction identitaire des adolescents. Enfin, la dernière section aborde l'accompagnement éducatif dans une démarche autobiographique, plus spécifiquement, l'accompagnement éducatif de la construction identitaire du sujet-acteur à travers la démarche autobiographique, les figures de cet accompagnement, les frontières de cette démarche autobiographique en rapport avec la thérapie et enfin, des points d'éthique et de déontologie.

3.1 Vers quelle action éducative?

L'action éducative est tributaire de l'intention qui la guide. Comme le souligne de Villers (1994), au-delà des savoirs et des savoir-faire que l'enseignant transmet, ce dernier s'inscrit personnellement et professionnellement dans un réseau relationnel. Afin de bien cerner l'action éducative, cette section présente les différentes notions utilisées sous le vocable éducation.

3.1.1 Mieux définir pour mieux distinguer les notions sous le vocable éducation

Le ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation, 2004, In Legendre, 2005 : 568) définit l'enseignant comme « une personne désignée officiellement pour enseigner dans un établissement de formation ». Pour sa part, l'Unesco avance la définition suivante : « Toute personne qui a charge de l'éducation des élèves » ou toute personne « qui en instruit d'autres » (Champy, P. et al., 2005 : 372). Pour de Villers (1994), dans la perspective éthique, l'enseignant s'inscrit dans un réseau relationnel qui exige la reconnaissance interpersonnelle des sujets comme acteurs capables d'initiatives dans le monde et cette reconnaissance requiert la promotion mutuelle de l'estime de soi et la reconnaissance de l'autre (le professeur, l'élève, le parent, etc.).

De Villers (1994) définit l'éducateur comme celui qui rappelle la valeur fondamentale de la personne et son droit à l'auto-estime dans toutes ses relations. Ainsi, le sujet qui s'accomplit dans l'acte éducatif est considéré comme sujet de l'acte en lequel s'accomplit l'action éducative. Cet auteur propose de recentrer la tâche de l'enseignant sur le sujet apprenant. L'enseignant aura pour tâche de rendre possible l'engagement de l'apprenant dans un processus de recherche, c'est-à-dire de présenter une matière à partir d'interrogations suffisamment significatives pour que l'élève se trouve inscrit dans un projet qu'il pourra faire sien. Ce modèle pédagogique demande que l'enseignant soit lui-même un chercheur. L'enseignant devient une personne-ressource qui accompagne et

facilite la démarche de recherche-formation conduite par l'apprenant. C'est ainsi que l'accompagnement éducatif va jouer un rôle clé dans la construction de l'individualité d'un jeune.

De Villers (1994) souligne l'importance de ne pas confondre la notion d'éducation avec celle d'instruction ou celle d'enseignement. Tout d'abord, il définit l'instruction comme l'activité d'outiller un individu en vue de lui permettre l'accès au savoir-faire et ainsi d'acquérir la capacité de réaliser correctement les activités qui font appel à ces savoir-faire. L'enseignement « est la transmission des savoirs selon un dispositif pédagogique qui organise la relation du maître à l'élève, de celui qui sait à celui qui ne sait pas, en vue de provoquer un apprentissage » (de Villers, 1994 : 54). Enfin, l'éducation a, du point de vue de cet auteur, une dimension plus dirigiste. L'éducation a comme tâche d'amener un « éduqué » à un état nouveau qui, idéalement, devrait être supérieur à l'état antérieur (Ibid.).

Pour de Villers (2002), l'éducation comprend l'action dont la visée éthique est de permettre au sujet d'apprendre à se faire reconnaître par soi-même et par autrui, comme un « je peux » qui se réalise dans diverses activités. Cependant, cette affirmation de soi est dialectique en tant qu'elle appelle non seulement la reconnaissance de soi par l'autre, mais aussi de l'autre par soi-même. L'autre appelle le mouvement de la sollicitude pour autrui et s'inscrit dans un monde commun dont l'institution est le garant, garant de ce que chacun a valeur d'autrui pour soi et de soi pour autrui. Cependant, quels sont les ponts entre éduquer et accompagner ou entre l'éducation et l'accompagnement ?

Selon Barbier (2002), éduquer tire, d'une part, ses origines du latin *duco*, *ducere*, qui signifie « conduire » hors de. Éduquer, c'est tirer hors de l'état d'enfance. D'autre part, éduquer provient aussi de *educare* qui signifie « nourrir », ouvrant ainsi sur le « soin des enfants », la *paideia*. Pour ce faire, l'enseignant accompagne l'apprenant à se former du point de vue existentiel, c'est-à-dire à trouver du sens à son existence, donc à prendre

forme. Pour Barbier (2002), se former, en apprenant, c'est travailler son information pour lui donner une forme; se former correspond à un mouvement interne de transformation de soi-même. Vu sous cet angle, comme le pense le philosophe Michel Fabre (1994 : 23), « former est plus ontologique qu'instruire ou éduquer : dans la formation c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme ». En fait, se former débouche inéluctablement sur éduquer et le véritable formé est toujours un « s'éduquant » (Legendre, 1983). Enfin, Bégin (1998) entend par éducation formative, toute activité relationnelle qui vise la croissance, le développement de l'organisation psychologique des individus qui sont impliqués dans la relation asymétrique maître-élève. La question reste à savoir comment un enseignant peut agir pour former l'adolescent à advenir au statut de sujet connaissant qui s'autorise à penser par lui-même ?

3.2 L'accompagnement dans un contexte de rupture

Selon Paul (2004) et Le Bouëdec (2001a), une diversité de pratiques d'accompagnement a jailli depuis la dernière décennie. Plusieurs auteurs formateurs d'adultes (Pineau, 1998; Josso, 1998 ; Paul, 2004; Le Bouëdec, 2001a) mentionnent que la diversité de pratiques d'accompagnement a émergé dans le contexte de vie actuel qui se caractérise par le délitement du lien social, résultant de « l'effritement et la désintégration des rôles traditionnels » ayant pour conséquence « la désorientation informelle des nouvelles générations » (Castoriadis, 1996 : 18). À cet égard, Spoljar (2005) souligne que la déliaison pulsionnelle et la rupture des liens institutionnels meurtrissent nombre d'adolescents. La décomposition du tissu social et le délabrement de la fonction institutionnelle affectent la santé de la personne.

À l'aide de ces auteurs, nous nous interrogeons sur l'émergence de cette « nébuleuse de pratiques » (Paul, 2004). Par la suite, nous examinerons le concept d'accompagnement en lien avec notre recherche.

3.2.1 L'émergence du concept d'accompagnement

L'étymologie raconte la naissance d'un mot et participe à son histoire. Comme le mentionne Abels (1998 : 24), « accompagner vient du compagnon, con-pane, et signifie partager le pain ». Le compagnon serait celui qui partage (Abels, 1998) et mange son pain en même temps qu'un autre (Le Bouëdec et Pasquier, 2001) ; plus généralement, accompagner prendra la tangente d'aller avec quelqu'un ou quelque chose (Ibid.).

Le mot accompagnement est apparu au XIII^e siècle pour désigner un contrat de pairage (Pineau, 1998). Vers le XV^e siècle, le mot accompagnement sera employé dans le domaine de la musique. L'accompagnateur désignera celui qui doit soutenir, mettre en valeur un soliste ou une partie principale d'une partition. Au 20^e siècle, le terme accompagnement se retrouve, entre autres dans des domaines tels que l'aéronautique militaire, le personnel d'accompagnement des trains, etc. Le Bouëdec et Pasquier (2001) mentionnent que ces usages concernent les situations où un acteur principal soutient, protège, honore, sert ou aide un autre à atteindre un but. Il s'agit alors d'une posture modeste mais essentielle.

À partir des années 1950-1970, une disparition progressive des repères traditionnels sociaux et culturels en Occident se fait sentir (Le Bouëdec et Pasquier, 2001). L'organisation sociale autour des grands intégrateurs que sont la famille, l'école et la religion fait place à des mécanismes nouveaux de régulation qui ne finissent pas de se définir. À partir des années 1975, l'intégrateur travail cesse de jouer son rôle. Le chômage, les exclusions et les difficultés d'insertion apparaissent. Les idéologies qui niaient l'individu au profit du collectif s'écroulent pour se substituer à une idéologie libérale prônant l'individualisme. De plus, comme le mentionne Pasquier (2001), les représentants de la famille, de l'école, du travail et de la religion mettent de l'avant la relation interindividuelle au détriment du lien intergénérationnel.

La mutation des intégrateurs traditionnels s'accompagne d'une crise de l'autorité (Le Bouëdec et Pasquier, 2001; Pasquier, 2001) vécue au sein de la famille, de l'éducation scolaire, des rapports de travail et des comportements des individus. Cette crise renvoie à une mutation anthropologique : la confiance en la raison et le culte de l'autonomie où il est interdit de dicter à un autre ce qu'il devrait penser ou faire. La socialisation ne peut plus se dérouler comme autrefois.

Depuis les années 1990, la demande d'accompagnement a pris de l'essor et apparaît dans les domaines tels que le travail social, les placements judiciaires, la formation des jeunes et des adultes, le monde économique, pour ne nommer que ceux-là. Comme le souligne Le Grand (1998), le thème d'accompagnement et d'accompagnement social apparaît en éducation au moment où le compagnonnage social fait défaut et où le lien social se désagrège. Cette progression de la demande d'accompagnement va de pair avec les fractures des liens sociaux au cours des dernières décennies (Pineau, 1998 ; Le Bouëdec et Pasquier, 2001; Paul, 2004) entraînant une raréfaction des confidents et une complexification des cheminements partagés avec des « *autrui significatifs* » (Pineau, 1998 : 10). Paul (2004) souligne que l'accompagnement renvoie à deux types d'exigence : la préoccupation de la personne désaffiliée, désorientée et la demande de performance, d'excellence et d'efficacité par la classe dirigeante.

Au XXI^e siècle, les être humains sont confrontés au défi de choisir et de déterminer pour eux-mêmes les valeurs qu'ils entendent servir et le type d'Homme et d'intégration sociale qu'ils veulent réaliser. L'incertitude est grande, les voies diverses et contradictoires, et le discernement, difficile. Beaucoup d'entre eux éprouvent le besoin d'être accompagnés dans l'insécurité, le doute, l'absence d'horizon, en vue de se donner des perspectives et des repères, de s'assurer de ce qui est crédible ou non. Pour Le Bouëdec et Pasquier (2001), ces facteurs expliqueraient la soif de chaleur affective qu'ils observent, ce désir de parler de soi et de ses rêves.

Enfin, l'accompagnement ne se comprend plus comme il y a 20 ans, soit à partir des philosophies de l'assistance et du développement. L'accompagnement renvoie désormais à un autre paradigme (Paul, 2004), celui de l'ère du projet personnel, individuel ou chacun se retrouve à se construire par lui-même (Pasquier, 2001).

3.2.2 L'accompagnement : une définition générale

Chez Desroche (1978, 1991), l'idée de l'accompagnement se conçoit comme une conduite maïeutique. La pratique est soutenue par la narrativité (histoire et projet) et l'ouverture des choix est centrée sur la personne (le « s'éduquant »), sur le respect mutuel et la coopération. Pour Honoré (1992 : 41), toute pratique formative demande de créer les conditions « d'un espace de plus en plus relationnel » et « d'un temps de plus en plus intentionnel » pour que l'Homme puisse faire œuvre de lui-même. Pour vivre cette double expérience, relationnelle et temporelle, l'accompagnement s'inscrit dans une expérience réflexive, c'est-à-dire comme expérience questionnant l'expérience.

Dans le secteur des pratiques sociales, Fustier (2000) comme Le Bouëdec (2001) s'interrogent à savoir si les échanges de la vie quotidienne sont des dons ou font partie des obligations professionnelles. Ainsi, ces auteurs soulèvent la question de la place de l'autre dans la relation d'accompagnement. Pour Pineau (1998), dans un contexte institutionnel, l'accompagnement s'introduit comme fonction pour les chercheurs/formateurs. Le concept d'accompagnement s'inscrit dans une pluralité de projets comprenant différentes implications et ce, en cherchant un équilibre entre le souci de l'autre et les instances du pouvoir.

Pour Paul (2004), les pratiques d'accompagnement constituent un réseau enchevêtré de similarités et de différences qui ne se recouvrent que partiellement. Cependant, elles sont fondées sur la dimension relationnelle et sur l'idée d'un cheminement en commun, c'est-à-dire sur un processus et sur un développement séquentiel dans le temps. Dans toutes les

pratiques, une redéfinition de fonctions et de modèles anciens s'élabore. L'accent se déplace d'une logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel à celle d'une logique d'autonomisation centrée sur la personne (Ibid.). L'ensemble des pratiques d'accompagnement se regroupe en quatre thématiques : l'actualisation de soi, la résolution de problème, la normativité et l'opérativité (Paul, 2004). Le concept d'accompagnement a donc, pour cette auteure, un caractère générique.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'accompagnement est un art et non une science (Pineau, 1998; Le Bouëdec et Pasquier, 2001; Bourdages, 1998). Pour Le Bouëdec et Pasquier (2001), l'accompagnement ne peut s'enseigner. Il se développe par la pratique et par des ajustements successifs. Comme le souligne Paul (2004), l'accompagnement se construit dans une logique intégrant l'incertitude, l'aléa, le non-ordre et incite à la modestie. L'accompagnateur se trouve dans une attitude d'ouverture réflexive et critique (Ibid.).

Compte tenu des caractéristiques inhérentes à la période de l'adolescence, la posture d'accompagnement auprès d'adolescents peut être de nature usuelle et au-delà d'un cadre strict d'un métier ou d'une conception d'un métier. La posture d'accompagnement auprès d'adolescents va se constituer d'une pluralité de fonctions, de positions professionnelles, de rôles et de comportements tels que aider, guider, diriger ou soutenir. Dans le contexte de cette recherche, l'accompagnement prend le sens premier de source-compagnon, c'est-à-dire un cheminement ensemble vers un plus grand devenir de l'être humain.

Enfin, à l'aide de différents auteurs, l'accompagnement peut se définir ainsi : une relation de partage ou d'échange de communication à propos d'un élément substantiel ou d'un objectif commun qui tend vers une relation égalitaire renvoyant à trois principes : de similitude (l'autre est semblable à moi), de dynamique (l'autre comme moi peut changer), d'altérité ou d'opposition (l'autre est radicalement différent) dans un temps particulier et commun (Pineau, 1998; Abels, 1998; Honoré, 1992), et dans un espace relationnel, espace

négocié ou fortuit permettant de répondre au besoin de l'un comme de l'autre dans une attention mutuelle.

3.3 L'accompagnement éducatif dans une relation pédagogique

Dans la désagrégation sociale actuelle, le système éducatif est entré dans une phase de crise : crise de la transmission, crise des valeurs et des finalités des actes éducatifs, remise en cause de l'autorité et crise de la relation éducative. Les valeurs et les normes sont déstabilisées. L'accompagnement devient donc une façon de gérer des situations limites, des situations de crise ou des changements problématiques (Boutinet, 2003).

Cette section questionne d'abord l'accompagnement éducatif dans une approche socioconstructiviste. La réflexion se poursuit avec la fonction narrative comme voie de la construction identitaire de l'adolescent. Enfin, nous présentons la relation formative dans la construction identitaire.

3.3.1 L'accompagnement éducatif dans une approche socioconstructiviste

Pour Le Bouëdec, (2001b), il existe un domaine où l'enseignant peut remplir une fonction d'accompagnement éducatif. Dans la pédagogie du connaître de Not (1980), l'élève est l'auteur de son propre développement, et notamment lorsqu'il construit lui-même sa connaissance en tant que sujet. Ce qui est recherché, c'est l'appropriation du savoir par l'élève qui mobilise ses ressources propres de compréhension, de mémorisation et de réflexion afin de devenir autonome dans l'appropriation de ses savoirs. La pédagogie du connaître souscrit à l'approche constructiviste. Cette approche désigne une école de pensée selon laquelle le sujet construit ses connaissances et assume son processus d'apprentissage (Boutin, 2004). Le sujet crée ses propres connaissances. Ajoutons également que la pédagogie du connaître rejoint en partie l'accompagnement d'une

démarche autobiographique. Dans une telle démarche, l'apprenant réfléchit et analyse le sens que les événements de sa vie ont eu à propos de sa construction identitaire. Il importe de rappeler que la dimension sociale prend une part importante dans la construction identitaire.

L'approche socioconstructiviste introduit une dimension supplémentaire, eu égard au constructivisme : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction et de co-élaboration. Cette perspective s'inspire des travaux de Vygotski (1896-1934). L'hypothèse de Vygotski est celle d'un fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Les fonctions psychiques supérieures se développent culturellement par le biais de médiateurs socioculturels. De plus, la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel : « d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique (Vygotski, 1985 : 111).

Bruner (1996 : 6 et 7), qui se réclame de Vygotski, souligne que « la culture donne forme à l'esprit » et que « l'activité mentale d'un être humain n'est jamais isolée ». Pour cet auteur, apprendre est un processus interactif dans lequel les individus apprennent les uns des autres. Les fonctions de ce processus regroupent les composantes socio-affectives et cognitives.

Au Québec, dans le cadre du renouveau pédagogique, Lafortune et Daudelin (2001 ; 2004) préconisent l'accompagnement socioconstructiviste. Cet accompagnement a deux visées : permettre le développement d'individus métacognitifs et de praticiens réflexifs. Elles définissent l'individu métacognitif comme suit :

[II] se distingue par rapport à ses façons d'apprendre et, par comparaison avec celles des autres, il peut reconnaître ses compétences au regard d'une tâche à réaliser de même que les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche. Il porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but d'agir, de contrôler, d'ajuster, de vérifier sa façon de faire et de s'analyser comme personne apprenante (Lafortune et Daudelin, 2001 : 38).

En ce qui concerne le praticien réflexif, il est celui qui est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) et d'examiner l'efficacité de son action. Pour Lafortune (2004), l'accompagnateur comme l'accompagné apprendra à se remettre en question, à s'autoévaluer et à s'auto-observer dans une optique métacognitive et réflexive pour activer un changement.

3.3.2 La fonction narrative comme voie de la construction identitaire

L'école est une entrée dans la culture et l'éducation a comme devoir d'aider les jeunes à s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et de les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert (Bruner, 1996). Pour ce faire, Bruner (1996) souligne qu'il est nécessaire de doter les esprits de la capacité de comprendre, de sentir et d'agir dans le monde culturel au risque de créer l'aliénation, la délinquance et l'incompétence pratique. Cet auteur poursuit en mentionnant que l'école a un rôle crucial dans la formation de l'identité et de l'estime de soi de l'être humain. Il propose deux voies afin d'organiser et de gérer la connaissance du monde et de structurer l'expérience immédiate de ce monde: la pensée logique-scientifique et la pensée narrative.

La pensée logique-scientifique et la pensée narrative constituent deux manières différentes d'appréhender la réalité et d'organiser l'expérience. D'une part, les processus cognitifs associés aux actions, aux images et aux symboles abstraits sont ce qui permet à l'être humain de produire, de conserver et de transformer l'information. D'autre part, la

fonction narrative permet la cohésion d'une culture et la structuration de la vie d'un individu. Le récit aide les jeunes à se construire une version du monde dans laquelle ils peuvent, psychologiquement, envisager d'avoir une place pour eux-mêmes. C'est par le langage et à travers les interactions avec autrui que l'être humain découvre en quoi consiste la culture dans laquelle il évolue et comment cette culture conçoit le monde. Le langage joue un rôle d'organisation de l'activité et de la pensée.

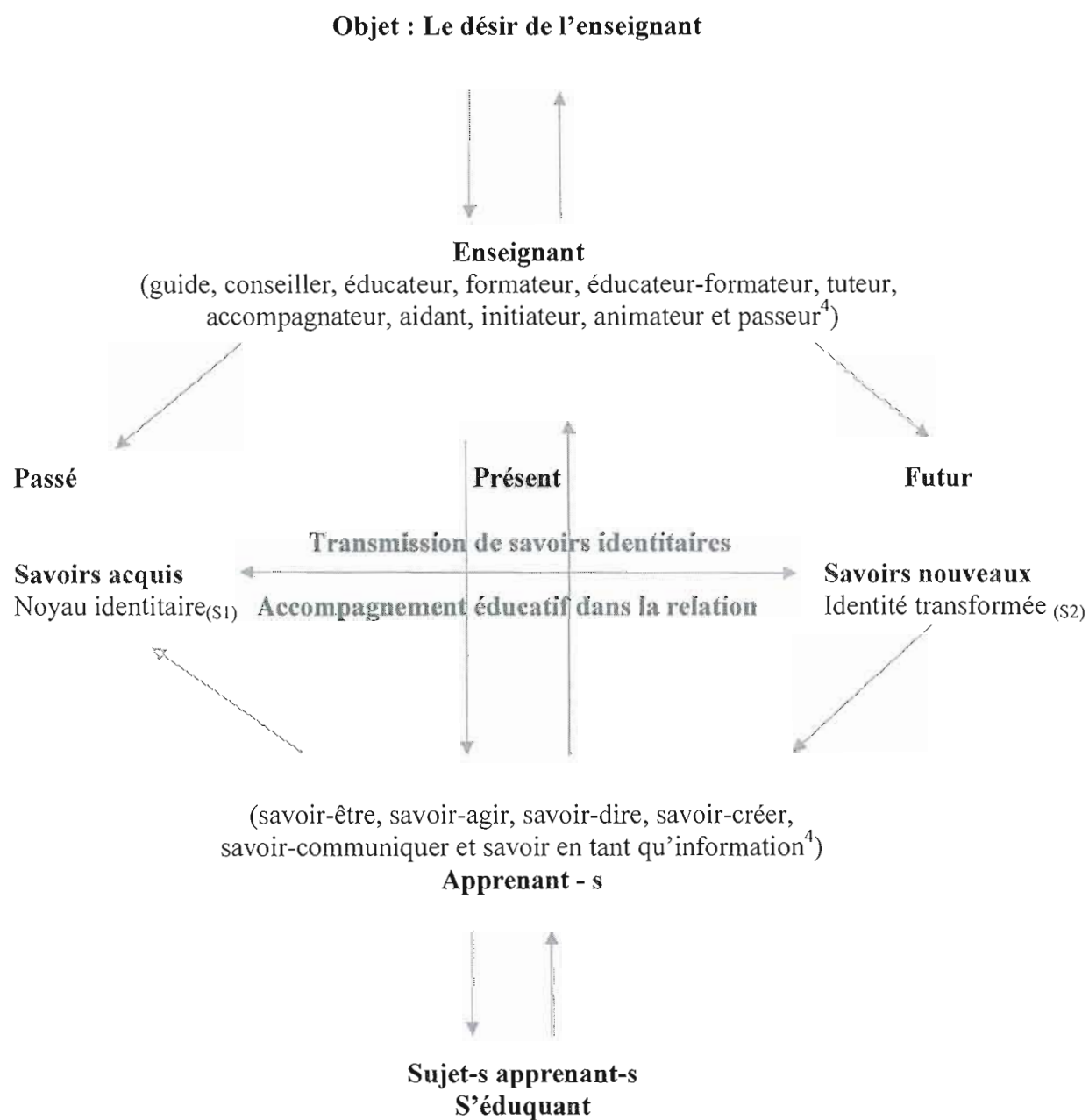
Bruner (1991 ; 1996 ; 2000) montre l'importance de la fonction narrative au regard de la construction identitaire de la personne. La perspective culturelle-psychologique de l'éducation préconisée par cet auteur met l'accent sur la force de la conscience, de la réflexion, du dialogue et de la négociation. La réalisation d'un tel objectif résulte d'un « faire ensemble », donc d'un nécessaire accompagnement.

3.3.3 La relation formative dans la construction identitaire

Dans la visée de soi-même, du souci de soi pour soi, il existe des recherches et des pratiques d'intervention qui prennent pour objet la dimension identitaire du sujet (de Villers, 2002). L'estime de soi, dans le processus d'apprentissage, trouve une place dans le récit autobiographique. Il offre, au sujet, la possibilité d'accéder à son historicité et de se réapproprier le sens global de son existence par une construction narrative accompagnée. Cette approche a une valeur heuristique et formative. De Villers (2002) ajoute également que le champ des pratiques éducatives possède un atout face à la question de l'ouverture du désir, puisqu'il permet de déployer la dimension affective et de traverser ce registre pour l'ouvrir à celle du savoir. Le sujet, dans l'action éducative considérée du point de vue éthique, n'est pas un bénéficiaire d'un savoir transmis, mais le sujet de l'acte en lequel s'accomplit l'action éducative. C'est en la personne de l'éduqué que peut être située la dimension essentielle de l'action éducative, à savoir comme sujet capable de répondre de lui-même. Pour ce faire, l'éducateur inscrit au cœur de sa relation avec l'éduqué, la limite absolue de son intervention.

La construction du sujet de l'acte consiste en un travail de transfert éducatif. Le désir du sujet prend forme au cœur de la relation avec l'enseignant et des savoirs enseignés. L'enseignement présente une relative incomplétude pour que l'apprenant s'engage dans le processus de construction de savoirs qui fait sens pour lui. Pour ce faire, l'enseignant ne s'identifie nullement à une position de vérité totalisante (Ibid.). Afin d'illustrer notre façon de comprendre l'accompagnement éducatif de la construction identitaire des adolescents (figure 1), nous nous sommes inspirée du tableau conçu par de Villers, « Graphe de la relation de formation » (de Villers, 2002 : 120) et de l'atelier « Mobiliser ses ressources cognitives pour apprendre », de Desmarais (2006).

Figure 1 : Accompagnement éducatif de la construction identitaire des adolescents³



³ Inspiré de de Villers, 2002 et de l'adaptation qu'en a fait Desmarais (2006)

⁴ Inspiré du tableau des Figures-types d'accompagnement bio-cognitif de Gaston Pineau (1998), Annexe 1

Dans ce schéma, nous retrouvons la fonction essentielle de l'enseignant en lien avec les savoirs acquis du ou des apprenants sur leur vie, savoirs constituant la base d'appui de l'identité (S_1) du ou des sujets apprenants et les savoirs nouveaux (S_2) offerts dans la formation. L'enseignant présente un corpus de savoirs signifiants afin de susciter le désir du ou des sujets apprenants. Ce corpus, choisi par l'apprenant ou les apprenants, concerne différentes facettes du développement humain telle la relation parentale, le rang familial, des outils de connaissance de soi, etc., en fonction de développer différents savoirs, c'est-à-dire des savoir-être, savoir-agir, savoir-dire, savoir-vivre ensemble, savoir-crée et savoir en tant qu'information. L'apprenant ou les apprenants s'appuient sur ces savoirs signifiants pour augmenter leurs savoirs sur eux-mêmes, les autres et le monde, voire modifier leurs structures cognitives.

Pour le ou les sujet-s apprenant-s, c'est en osant se décentrer par rapport aux signifiants constitutifs de son identité et en les remaniant par l'accueil de nouvelles références qu'ils vont s'engager dans un processus d'apprentissage (de Villers, 2002), comprendre la part singulière de leur quête, celle inscrite dans l'histoire de leur génération, de leur culture et de leur parcours social. Cela demande un investissement du désir du ou des sujets dans une relation à l'enseignant dont l'art consiste en la transformation de ce transfert sur sa personne en un transfert de travail (Ibid.).

L'accompagnement éducatif se joue dans le rapport entre le sujet en formation et son objet de quête. Pour ce faire, l'enseignant met en jeu son propre désir de savoir afin qu'un signe de reconnaissance s'échange dans la relation formative et ainsi autorise le sujet à y engager son propre désir.

Pour de Villers (2002), s'il est vrai que le sujet apprenant s'appuie sur l'enseignant, c'est cependant en étant distinct de lui que le sujet peut opérer. Ainsi, c'est le sujet qui s'attribue un trait donné par l'autre, ou qu'il se reconnaît dans ce trait, ou encore qu'il s'assigne un trait idéal comme projet de soi. Enfin, c'est à partir du sujet non identique à

soi que s'appuie l'enseignant pour produire un effet de formation-transformation identitaire. Ce modèle d'accompagnement éducatif dans le domaine de l'existentiel s'appuie sur les ressources du sujet souhaitant s'engager dans un processus d'apprentissage de nouveaux savoirs.

Un accompagnement à la mise en forme de soi s'accomplit lors d'une démarche autobiographique. Travailler la vie comme mission collective à accomplir et travailler la vie comme œuvre personnelle à produire présage de « l'intérêt heuristique d'un croisement entre les histoires de vie comme art singulier formateur d'existence et l'accompagnement comme art de participation à des mouvements d'ensemble » (Pineau, 1998 : 7). Pour envisager un avenir, il est impossible, pour tout être humain, d'occulter la mémoire de ce qui a été. Comme le mentionne Le Grand (1998 : 135) : « Pas de projet sans anamnèse, d'avenir sans retour sur le passé ». À l'instar de Le Grand (1998), nous pensons que des éléments qui ont pu être cachés jusqu'ici dans la vie d'un être humain peuvent, à travers la démarche autobiographique, trouver une forme d'expression légitime.

3.4 L'accompagnement éducatif dans la démarche autobiographique

Comme le lecteur a pu le lire, la narration participe à la construction identitaire de la personne et permet de repenser l'éducation. Ce constat, associé à l'attention portée sur l'être-en-relation, sur la parole partagée et sur la quête de compréhension nous a amené à réfléchir à la spécificité de l'accompagnement éducatif dans une perspective socioconstructiviste.

Dans la même foulée, la section suivante va circonscrire le thème de l'accompagnement éducatif dans la démarche autobiographique, démarche qui valorise la notion d'expérience personnelle et sociale dans la narration de son histoire de vie. Il importe de souligner que l'accompagnement dans une démarche autobiographique s'est développé, à l'origine, en formation d'adulte. Par la suite, des figures d'accompagnement

dans la démarche autobiographique seront présentées afin de mieux situer l'enseignant dans son rôle d'accompagnateur. Enfin, les exigences posées aux accompagnateurs, les frontières entre formation et thérapie ainsi que des règles d'éthique et de déontologie spécifiques à la démarche autobiographique seront abordées.

3.4.1 L'accompagnement éducatif de la construction identitaire du sujet-acteur dans la démarche autobiographique

L'accompagnement éducatif et la démarche autobiographique se situent dans une perspective socioconstructiviste, c'est-à-dire dans des conditions de mise en interactivité de l'enseignant et des apprenants, d'une part, et des apprenants entre eux, d'autre part. Dans cette recherche, l'approche socioconstructiviste est associée au domaine de l'existentiel, en regard à la narration de l'histoire de vie des apprenants dont la visée est une meilleure compréhension de soi, des autres et du monde. L'élève donne sens aux événements de sa vie en reconnaissant ses compétences en tant qu'être humain afin de s'appuyer sur ses forces pour se propulser dans l'avenir. La dimension sociale constitue une composante essentielle de l'accompagnement dans la démarche autobiographique. L'élève crée ses connaissances en interaction avec l'enseignant, l'enseignant et ses pairs, entre ses pairs, voire dans les interactions avec sa famille. Ainsi, l'élève s'engage dans une activité de recherche en construisant lui-même des significations liées à la narration de son histoire de vie.

L'accompagnement éducatif dans la démarche autobiographique a une finalité propre. Elle est centrée sur la personne qui produit et qui en détermine le sens dans une relation dialogique. La démarche autobiographique ne correspond nullement à une pédagogie qui interpelle une personne à travailler sur une notion et, par la suite, à produire un récit d'expérience afin d'illustrer la notion étudiée. Cette façon de faire est, pour Le Grand (1998), déontologiquement abusive. Toutefois, comme le mentionne Pineau (1998), l'utilisation des histoires de vie à visée formative se trouve dans une tension entre les

acteurs qui cherchent à construire leur histoire et les interlocuteurs qui participent à cette démarche. Dans cette approche, entre l'absence de relation et l'imposition de modèles, il y a recherche d'un nouveau partage des rapports au savoir sur sa vie et sur la vie entre les acteurs et les interlocuteurs.

La démarche autobiographique est une approche des sciences humaines qui s'inscrit dans une dialectique de la connaissance et de l'action. Trois éléments constituent la démarche autobiographique : une narration orale et/ou écrite par le sujet-acteur, une temporalité biographique du narrateur articulée à celle d'autrui et de repères historiques collectifs et une mise en sens par le sujet narrateur (Desmarais et al., 2007). Dans une démarche autobiographique, l'enseignant est un éducateur-formateur qui accompagne le sujet dans sa formation, qui veille à sa croissance et à son développement global. L'enseignant a le projet d'éduquer (dans le sens de nourrir), c'est-à-dire qu'il cherche à partager, à promouvoir l'humain et à construire l'humanité (dans le sens de conduire hors de), « l'humanité en chacun comme accession à ce que l'homme a élaboré de plus humain et l'humanité entre nous tous comme communauté où se partage l'ensemble de ce qui nous rend plus humain » (Meirieu, 1999 : 30). Pour Abels (1998), accompagner un enfant dans ce qu'elle appelle l'histoire de vie, c'est « le soutenir dans sa recherche de sens existentielle, dans sa quête identitaire et dans l'émergence de ses aptitudes créatives pour qu'il puisse de lui-même accéder à son autonomie personnelle et temporelle et trouver en lui les réponses à ses questions » (Abels, 1998 : 40).

Comme pour une démarche autobiographique auprès d'adultes en formation, l'accompagnement auprès d'adolescents se définit comme une situation de communication entre deux ou plusieurs personnes à partir d'un système interactionnel complexe (Bourdages, 1998) comprenant de multiples figures (Josso, 1998; Pineau, 1998) qui traverse à la fois une fonction professionnelle, sociale et anthropologique (Pineau, 1998). Maintenant, précisons les figures d'accompagnement dans une démarche autobiographique.

3.4.2 Les figures d'accompagnement dans la démarche autobiographique

Dans la démarche autobiographique, le terme accompagnement est d'emblée réservé à une classe d'âge déterminée, celle de la vie adulte. L'accompagnement, formule générique pour couvrir une diversité de pratiques, inclut plusieurs figures d'accompagnement. Il importe donc que l'accompagnant connaisse les autres postures qu'il pourrait occuper en fonction de la situation, du contexte ou de ses propres attentes. Paul (2004), Pineau (1998; 2001), Josso (1998 ; 2000) ont exploré les pratiques dites d'accompagnement auprès d'adultes en formation et plus particulièrement, pour Pineau (1998; 2001) et Josso (1998 ; 2000), les relations interpersonnelles qui caractérisent les groupes en formation avec la démarche autobiographique. Ils proposent des figures d'accompagnement qui entourent le réseau des relations interpersonnelles et, pour Pineau (2001), de la coformation.

Une carte des relations interpersonnelles de formation selon leur statut social et leur apport bio-cognitif a été élaborée par Pineau (1998; 2001) afin de situer la diversité des contributions aux niveaux de la connaissance, du savoir-vivre, du savoir-faire, du savoir-dire et de l'information, tout en les reliant à un certain nombre de figures-types d'accompagnement bio-cognitif (Voir annexe 1 : Figures-types d'accompagnement bio-cognitif dans la démarche autobiographique).

Pineau (1998) entend par accompagnement bio-cognitif l'union entre la vie et le cognitif. La carte des figures-types d'accompagnement bio-cognitif croise deux axes : l'axe du statut social des personnes en relation et l'axe de l'apport biocognitif de la relation. Ces deux axes se retrouvent dans la figure 1 « Accompagnement éducatif de la construction identitaire des adolescents ». Sur l'axe du statut social, il y a l'enseignant et le ou les apprenants ; sur l'axe de l'apport biocognitif, les savoirs acquis, la transmission de savoirs identitaires et les savoirs nouveaux.

À l'intérieur du graphique de Pineau (1998), sur l'axe du statut social, il se trouve un certain nombre de possibilités de rapports interpersonnels. Ces rapports peuvent avoir des statuts sociaux semblables ou différents, fonctionnels ou hiérarchiques. L'axe de l'apport bio-cognitif est constitué par la connaissance et le savoir-vivre, constitutif du savoir-être ainsi que par le savoir-faire, le savoir-dire et l'information. Pineau (1998) mentionne que « Cet accompagnement n'est ni simplement intellectuel, ni simplement partage de vie. Il est inter-trans-co-recherche et construction de sens à partir de faits vécus personnels » (Pineau, 1998 : 14). Ces préfixes désignent l'hyper-complexité des rapports relationnels qui se jouent dans le mouvement de quelqu'un vers un ou des autres. L'accompagnement implique une distance qui oblige à un mouvement vers et implique une position biocognitive opposée aux accompagnés. Pineau (1998) écrit :

Le locuteur est immergé dans sa vie et son principal travail est de s'en dégager suffisamment pour trouver la distance nécessaire à une vision compréhensive; l'interlocuteur lui au départ, est physiquement autre; étranger à cette vie et doit s'en approcher suffisamment pour trouver lui aussi sa distance de vue, de compréhension. (Pineau. G., Le Grand J.L., 1993 : 96)

Il est difficile de parler d'accompagnement bio-cognitif des adultes avec les figures se retrouvant au niveau de la disparité hiérarchique, soit ceux de gourou, maître, professeur, enseignant et instituteur (Pineau, 1998). Le statut hiérarchique de ces figures impose non seulement un rapport de dépendance mais, aussi, étymologiquement, le pouvoir du sacré.

Dans la disparité fonctionnelle, les figures-types semblent plus appropriées dans l'accompagnement d'une démarche autobiographique. Les figures anthropologiques de Josso (1998; 2000), soit l'Amateur, l'Ancien, le Passeur et l'Animateur et les huit rôles de Saint-Arnaud (1999) dont ceux d'aidant, de conseiller, de médiateur et de formateur rejoignent des figures-types d'accompagnement bio-cognitif de Pineau (1998). Selon Pineau (2001), le rôle de l'accompagnateur consisterait en des relations interpersonnelles professionnelles au croisement d'une dé-hiérarchisation des relations professionnelles et de leur revitalisation par l'instauration de relations conviviales. Différentes figures-types sont

susceptibles d'être mobilisées au cours d'une intervention en relations humaines. L'accompagnateur recherche un équilibre entre l'expert et le facilitateur. Ses intentions sont déterminées par la relation de coopération qu'exige la situation (Saint-Arnaud, 1999).

Dans la colonne connaissance, connaissance vitale proche de l'étymologie connaissance (Pineau, 2001), nous intégrons l'accoucheur sous le vocable du maïeuticien. Gagnon (1997) mentionne que le maïeuticien aide à sortir de soi-même, à s'émanciper, à s'accoucher, à découvrir la vérité que l'on porte à l'intérieur de soi, à prendre appui sur ses questionnements, ses aspirations, son vécu, sa dynamique propre. La maïeutique, méthode socratique, est fondée sur un échange entre le maître et le disciple (Legendre, 2005). Par des questions bien posées, le maître conduit le disciple à la découverte des principes.

L'amateur est à l'écoute de ce qui se trame derrière une vie, ses heurts et ses bonheurs, ses interrogations, ses troubles parce qu'ils sont des indices du mystère des existences (Josso, 1998 ; 2000). Elle souligne aussi qu'il n'est pas rare que cette reconnaissance de l'autre dans son humanité singulière vienne renforcer une recherche de reconnaissance et d'estime de soi, voire de confiance en soi.

L'amateur est aussi l'ancien puisqu'il est déjà passé par des expériences (Josso, 1998 ; 2000). Il connaît toutes les étapes du processus : les questionnements méthodologiques, épistémologiques ou théoriques; les résistances à l'intersubjectivité et au partage de problématiques existentielles; les engouements du processus d'identification, les illusions de la différenciation et les agacements ou craintes provoquées par les personnalités en présence.

Quant à l'animateur, le médiateur, le passeur et le conseiller, ces figures-types chevauchent sur l'axe de l'apport bio-cognitif entre le savoir-vivre et le savoir-faire. Ils transmettent donc aussi un savoir-être. Pour Josso (1998 ; 2000), l'animateur tente d'interagir et de communiquer avec chacun des membres du groupe et avec le groupe afin

que l'expérience du travail biographique puisse être vécue comme un moment d'existentialité significatif, lucide, dynamisant et joyeux. Ce dernier met en place les conditions nécessaires afin que chaque participant puisse se sentir à son aise tout en respectant ou en renégociant le contrat établi au départ.

Le médiateur se définit comme une tierce personne nommée pour aider des personnes à résoudre leurs problèmes. Dans l'accompagnement d'une démarche autobiographique, le médiateur éducatif est une figure-type qui renvoie à divers rôles dont ceux de conseiller et de tuteur. Pour Paul (2004), les expériences d'autoformation concernent le développement de l'autonomie et la maîtrise de la personnalité psychique et cognitive du sujet. À côté des fonctions habituelles du formateur, se retrouvent des fonctions de médiateur-guide. La démarche autobiographique se résulte par une construction interactive, une présence active d'un interlocuteur dialoguant, créant la distanciation réflexive nécessaire (Ibid.).

Le passeur se met à la disposition de l'autre afin de l'aider à traverser la frontière choisie. Ce dernier n'évoque que des voies possibles puisqu'il n'est d'aucune expertise sur le devenir existentiel de l'autre. Il sait que chaque vie comporte son lot de souffrances, de complaisances, de compromission et de désir inassouvi de bonheur (Josso, 1998 ; 2000).

Pour Legendre (2005), dans l'organisation scolaire, le conseiller d'élèves est un enseignant dont le rôle consiste notamment à se tenir à la disposition d'un groupe d'élèves pour les conseiller et les renseigner sur toute matière d'ordre personnel ou scolaire. Paul (2004) souligne que le verbe conseiller apparaît dans le sens de guider quelqu'un dans sa conduite et d'indiquer quelque chose à quelqu'un.

L'accompagnement bio-cognitif comprend aussi, comme figure-type, le guide et le tuteur. Selon Pineau (1998), le guide et le tuteur apportent un savoir-faire. Pour Paul (2004), le verbe guider rejoint les idées de chemin, direction et d'orientation à son existence et de la délibération en vue d'un choix, d'une décision à prendre. Guider évoque le domaine

de la relation à autrui. Quant au tuteur, dans le système français, il a une fonction d'encadrement d'un stagiaire dans son parcours au sein d'une entreprise (Paul, 2004). Le tutorat comprend deux logiques : la productivité et l'éducation. Dans le monde de l'éducation, Legendre (2005 : 1414) souligne que le tuteur est « un guide, un instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d'élèves à la fois ». Dans le système anglais, le tutoring se situe entre le monitoring et le mentoring (Paul, 2004). Le monitoring se définit comme une relation d'entraide entre pairs. Vers les années 1990, un changement de terminologie s'effectue. Le terme tutor est remplacé par celui de mentor. Ce dernier est chargé d'accompagner l'immersion progressive de l'enseignant débutant dans un établissement scolaire (Ibid.).

De tous les cas de figures présentes dans le graphique de Pineau (1998), en annexe 1, certaines sont davantage pertinentes pour l'accompagnement des adolescents dans leur construction identitaire. Outre la figure-type de l'enseignant comme éducateur-formateur, l'enseignant est aussi appelé à jouer les rôles de conseiller, animateur, passeur, ancien, médiateur éducatif, guide, tuteur et accompagnateur. Paul (2004 : 79) souligne que l'« on peut diriger, gouverner, conseiller, orienter, aider, former... sans pour autant accompagner ». Toutes ces actions ont leur propre autonomie. Toutefois, l'accompagnement dans une démarche autobiographique auprès de l'adolescent inclut ces différentes fonctions et appelle la souplesse et la flexibilité pour occuper les différentes figures-types d'accompagnement bio-cognitif afin de favoriser chez le jeune une plus grande ouverture dans la compréhension de son monde, de celui de l'autre et du monde. Ainsi, sur l'axe de l'apport bio-cognitif, l'ajout de la figure-type aidant, est nécessaire comme soutien ponctuel pour cheminer dans la relation d'être avec les adolescents. Le contexte et l'intentionnalité vont donner le sens à ce savoir-faire. Comme le souligne Roberge (2002 : 106), « Laisser la place et le pouvoir de la relation à l'autre ne signifie pas être [totalement] dans la non-directivité, la non-intervention, la neutralité ». Dans l'accompagnement bio-cognitif auprès d'adolescents, l'enseignant met au service de l'élève, l'ensemble de son savoir (savoir-être, savoir-faire, savoir-dire, savoir-crée, savoir-

communiquer et savoir en tant qu'information), son expérience, son expertise et son unicité tout en étant attentif à ses besoins sans pour autant se substituer à lui.

Dans l'accompagnement d'une démarche autobiographique auprès d'adolescents en construction identitaire, il y a également une disparité hiérarchique. Le lien asymétrique établi institutionnellement entre l'enseignant et l'apprenant demande à l'accompagnant d'être mobile et de s'ajuster aux demandes et aux besoins de l'apprenant ou du groupe d'apprenants, mais également aux demandes de l'institution. Dans une démarche autobiographique, l'enseignant n'est pas tributaire d'une place à devoir occuper ou sauvegarder, mais exprime une logique de mouvement afin de répondre aux demandes et aux besoins de l'apprenant ou du groupe d'apprenants. Ajoutons que les figures de gourou et de maître devraient être inexistantes dans l'accompagnement d'une démarche autobiographique auprès d'adolescents en construction identitaire. Ce sont des positions qui peuvent assujettir l'autre, le placer dans une position d'infériorité.

Dans la démarche autobiographique auprès d'adolescents, l'enseignant tisse des rapports humains privilégiés, étroits et parfois quotidiens avec ses élèves. Par amour pour le développement de l'être humain, l'enseignant est passionné par la transmission de son savoir-vivre, de son savoir-faire, de son savoir-dire et de l'information. Il est co-responsable de l'émancipation, de l'autonomisation et de la socialisation de ses élèves durant une période spécifique. Il soutient, par l'affectif et le cognitif, la connaissance et la construction de soi dans un environnement facilitant les interactions humaines. L'enseignant est conscient que c'est par la relation aux autres que l'être humain devient humain, qu'il accède à l'humanité. Ses rôles sont multiples. L'enseignant s'ajuste aux besoins de l'élève. Dans l'accompagnement bio-cognitif, l'enseignant est un éducateur-formateur. Comme mentionné dans la section 3.3.1 sur l'accompagnement éducatif dans une approche socioconstructiviste, un éducateur indique les multiples parcours afin de trouver l'accomplissement de soi (Barbier, 2005). Il connaît le chemin que doit emprunter l'élève sans en savoir pour autant la voie singulière et imprévue. En tant que formateur, il

permet à l'élève d'accéder au monde, de se voir lui-même pour se structurer et de découvrir l'autre pour le structurer (Gagnon, 1997). Dans le domaine existentiel, l'enseignant est un éducateur-formateur qui s'interroge sur les cinq dimensions du savoir situées sur l'axe de l'apport bio-cognitif afin de permettre à l'être humain de « s'éduquer, [c'est-à-dire] revenir sur soi, sur le sens que [l'individu] donne à sa vie reliée à celle des autres et du monde » (Barbier, 2005 : 1). Enfin, garder formatrice la dialectique relationnelle entre enseignant/élève est un art difficile et périlleux : « C'est [non seulement] apprendre l'exercice d'un bio-pouvoir » (Pineau 2001 : 156), mais c'est aussi prendre conscience du paradoxe suivant : la relation interpersonnelle sera plus formatrice si l'expert ne se laisse pas statufier par elle, mais plus il la rend formatrice, plus il renforce son statut d'expert (Ibid.).

Bref, l'accompagnement est un art des mouvements en commun, exigeant de la finesse, de l'intuition, de la compréhension et une rapidité d'adaptation (Pineau, 1998). Pour ce faire, le défi de relier la vie et la cognition, sa vie et sa cognition est d'essayer de construire des directions d'action, une raison sensible, des boucles de compréhension en revêtant parfois différentes figures-types d'accompagnement bio-cognitif. Marie Santiago Delfosse (1998 : 155) mentionne qu'« [...] il faut toujours garder présent à l'esprit que, quel que soit le mode de compagnonnage, quelle que soit la forme de l'accompagnement, l'être humain demeure irrémédiablement seul, tant face à l'angoisse existentielle que face aux choix existentiels ».

3.4.3 Des exigences spécifiques pour les accompagnateurs d'une démarche autobiographique

L'accompagnement d'une démarche autobiographique comporte un ensemble d'exigences. Nous verrons ce qu'implique la création de conditions favorables à l'accompagnement dans la démarche autobiographique et les exigences quant aux qualifications nécessaires pour les formateurs.

Pour Honoré (1992), être présent est une notion complexe puisqu'elle nécessite une double attention : attention aux autres et attention à soi. L'attention se caractérise toujours par une démarche hors de soi, vers ce qui n'est pas soi mais aussi vers soi-même attentif, donc sur sa propre ouverture au monde. Il s'agit de trouver un équilibre entre le repli sur soi et l'oubli de soi. La présence attentive à l'autre convoque sa propre capacité à porter son attention (Ibid.).

Produire un récit de son histoire, c'est s'exposer aux regards et à l'écoute des autres. L'enjeu du besoin de reconnaissance est au cœur de la vie relationnelle. En socialisant son récit dans un groupe, il se trouve un sentiment d'une prise de risque considérable, risque de ne pas être accueilli et donc d'être rejeté. La disposition d'accueil est, pour Honoré (1992 : 202), « *une disposition essentielle de l'attention dans l'agir en formation* » :

L'accueil en toute situation est toujours vécu dans la tension entre l'accaparement et l'ouverture. Je reçois l'autre avec et dans mes formes : paroles, gestes, représentations, images, interprétations. Pour communiquer, je retiens de ses propres formes celles qui permettent d'être en correspondance. Nous pouvons nous apprendre mutuellement les formes qui appartiennent à chacun. Mais je peux aussi –encore faut-il que j'en aie l'intention – « essayer de me rendre présent », donc sortir de moi, aller dans l'entre-deux et être en attente que l'autre sorte aussi de lui-même, dévoilant comme moi sa provenance et son projet, se mettant avec moi en chemin de l'intercompréhension. Selon ce qui prévaut, ouverture ou accaparement, se dévoile plus ou moins la formativité de la rencontre (Honoré, 1992 : 203).

Dans une perspective d'accompagnement, l'accueil se vit sur le mode de l'ouverture. Chacun renouvelle ainsi la compréhension qu'il a de lui-même sans perdre sa singularité, de découvrir ses possibilités et ses savoirs. Également, une des tâches majeures pour le chercheur-formateur est de créer les conditions favorables pour l'engagement des participants dans une posture qui autorise l'engagement de l'autre dans la démarche. Pour ce faire, le chercheur-formateur incarne par son comportement, les attitudes requises pour établir une communication authentique. Il donne le ton pour inviter les participants à

présenter à leur tour les conditions nécessaires pour qu'une parole porteuse de sens puisse se risquer dans l'espace de formation. Il est attentif à toute prise de pouvoir sur l'autre par imposition d'une interprétation du récit, repère et arrête les dérapages. Le chercheur-formation injecte un souffle, initie un mouvement, une dynamique.

Pour certains théoriciens, les principes directeurs dans l'accompagnement s'appuient sur l'apprentissage authentique de Rogers (1976), soit la confiance fondamentale, le contact avec les problèmes de l'accompagné, l'authenticité de l'accompagnateur, l'acceptation et la compréhension et l'utilisation des ressources disponibles.

Le travail de la démarche autobiographique se caractérise par une co-construction de savoir relatif à la manière dont chaque participant prend forme et donne forme à sa vie. Chacun et chacune, dans la rencontre de soi et de l'autre, constituent la possibilité d'un espace collectif de construction de savoir dans un mode de co-accompagnement. Josso (1998) souligne que :

Cheminer avec les autres passe donc tout autant par un savoir-cheminer avec soi, en quête de son savoir-vivre en sachant que chaque rencontre sera l'occasion de parfaire ou d'infléchir, voire de transformer ce qui oriente notre être-au-monde, notre être-dans-le-monde, notre être-avec-le-monde dans un paradigme de la fragmentation, de l'ouverture à l'inconnu, dans la convivance avec soi, avec les autres et avec les univers qui nous sont accessibles. Une quête qui vise à s'éveiller à une existentialité qui ne se satisfait pas des prêts-à-porter sociaux et culturels, capable de reconnaître les enfermements potentiels de toute épistémologie. (Josso, 1998 : 278)

L'accompagnement d'une démarche autobiographique pose des exigences aux formateurs en histoire de vie. Pour Dominicé (1994), trois qualifications sont nécessaires pour les formateurs d'adultes en histoire de vie : une bonne connaissance de soi, une solide culture intellectuelle, une expérience sociale diversiforme et une double orientation pour les acquérir et les entretenir.

L'accompagnement, considéré comme l'art d'une convivance, exige de la part du chercheur-formateur de l'humilité afin de se mettre à la place de l'autre et de se plier aux exigences d'une subjectivité (Josso, 1998). Tout en prenant le temps nécessaire à la compréhension de l'autre, cette subjectivité évoluera en fonction de l'établissement d'une empathie et d'une confiance mutuelle afin de s'autoriser à une interaction interpellante. Cette auteure ajoute que ce n'est qu'à partir du travail du chercheur-formateur sur lui-même dans les qualités de générosité, de patience, de vigilance et de calme mental que ce dernier pourra être en mesure de créer le climat propice à une posture de chercheur et d'apprenant chez les participants à travers ses interactions. L'établissement du contrat de départ, sa reprise et sa re-négociation en cours d'interactions est à considérer comme un des moyens de maintenir une vigilance, de fixer des repères de conduite et de jeu.

3.4.4 Les frontières entre formation et thérapie dans la démarche autobiographique

Dans la démarche autobiographique, le travail de groupe est une modalité pédagogique dominante. Par le fait même, elle est l'objet d'un questionnement relatif à la différenciation entre thérapie et formation. Il semble que le fait de parler de soi, d'être à l'écoute et de porter attention à l'autre puisse être interprété comme une intrusion dans le champ de compétences des professionnels psychothérapeutes. Selon plusieurs auteurs dont Türkal (1998 : 78), les risques de dérapage sont réels. La réflexion à ce sujet par Niewiadomski et de Villers (2002) et Legrand (2002) est féconde.

Depuis 1991, les membres de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) ont élaboré une charte afin d'orienter leurs activités dans le domaine des histoires de vie. Cette charte a une visée éthique qui se caractérise par « une conception du lien social qui met au centre la valeur de respect de la personne, capable d'orienter sa vie à partir de l'assomption des déterminants de sa propre histoire (personnelle et socio-historique) et leur transformation en projet existentiel socialement inscrit » (Niewiadomski

et de Villers, 2002). Comme le souligne Legrand (2002), la majorité des praticiens des histoires de vie ne sont pas issus des champs de la psychologie clinique et de la psychopathologie, mais proviennent le plus souvent de la sociologie, de l'éducation, du travail social et de la formation. Pour les praticiens des histoires de vie, la démarche fait référence à la psychothérapie et à la psychopathologie, mais pour s'en distinguer et développer l'orientation formative. Qu'est-ce qui distingue les histoires de vie ou la démarche autobiographique de l'approche thérapeutique?

Pour Niewiadomski et de Villers (2002), les histoires de vie se distinguent d'abord de l'approche thérapeutique par la question de la demande exprimée et de l'offre proposée. Ces auteurs mentionnent qu'en psychothérapie, la demande d'aide ou de soins est en lien avec une souffrance psychique d'un sujet. Ils ajoutent qu'en contexte de recherche, en sociologie et en ethnologie, la demande provient du chercheur qui sollicite un narrateur pour recueillir des données. En ce qui concerne la recherche « roman familial et trajectoire sociale », la demande recouvre les dimensions de formation, de recherche et du développement personnel envisagé comme intermédiaire entre thérapie et formation. Dans le champ des pratiques regroupées autour de l'ASIHVIF, la demande est celle de formation. Le travail s'organise autour de la problématisation de l'expérience de chaque participant en lien avec un travail d'écriture, de socialisation et de co-interprétation de son histoire.

Pour certaines personnes, la remémoration d'éléments biographiques problématiques peut générer une anxiété importante et amener une confusion entre une demande thérapeutique de développement personnel et une demande de formation (Niewiadomski et de Villers, 2002). S'il est vrai que la thérapie, le développement personnel et la demande de formation ont en commun le changement humain, dans la thérapie, le changement est de l'ordre du passage d'un dysfonctionnement à un refonctionnement (Honoré, 1980 ; Bégin, 1998). La notion de développement personnel de Rogers (1968) se situe entre la psychothérapie et la pédagogie non directive. Les objectifs de changements englobent les

notions de réalisation de soi et d'optimisation des potentialités en vue d'un épanouissement de l'homme (Niewiadomski et de Villers, 2002).

Les praticiens de l'ASIHVIF ont cherché à privilégier la notion d'éducation informelle, c'est-à-dire la prise en compte des acquis expérimentiels des apprenants dans les processus de formation. Dans ce processus, l'expérience personnelle des apprenants rejoint la notion de « centration sur le client » développée par Rogers dans le domaine du développement personnel. Cependant, dans le courant de l'ASIHVIF, des différences existent entre développement personnel et formation. Pour qualifier l'intention formative, l'ASIHVIF se réfère à la notion socratique de maïeutique, le « connais-toi toi-même », en tissant des liens avec les autres, et à la notion d'autopoïèse, la production de soi vue comme un système d'auto-organisation dans la mesure où l'être humain produit son identité en se distinguant lui-même de son environnement. Le courant de l'ASIHVIF a comme visée un accompagnement susceptible d'aider l'autre à « accoucher de soi » (Ibid.).

Les modalités de travail sur le sens et l'émergence des effets découlent d'une forme singulière et justifient l'utilisation du terme formation. Ces formes limitées sont étroitement liées aux contingences structurelles, tant psychologiques que sociologiques (Niewiadomski et de Villers, 2002). Dans l'intervention biographique, « la reconstruction d'une histoire est propice à un redéploiement ou à une remobilisation de l'existence » (Legrand, 1993 : 225). La visée concerne l'avènement du sujet : effet de réflexivité et de volonté du passage de l'indécision à la décision (Ibid.), effet de formation par le processus d'émergence et de constitution de nouvelles formes de vie ou d'existence.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'histoire de vie peut produire des effets thérapeutiques exprimés par un mieux-être. Pour Legrand (2002), l'effet thérapeutique entre dans la pratique des histoires de vie par la possibilité, pour le narrateur, d'élaborer les vécus de souffrance, communs à la condition humaine, et par la possibilité d'en prendre quelque peu une distance. Cet auteur mentionne que « Raconter sa vie, se retourner sur son

passé, est toujours susceptible de faire revenir en mémoire des événements ou situations chargés de douleur » (Legrand, 2002 : 112). Toutefois, il existe deux types de souffrance : la souffrance commune à tout être humain et la souffrance psychique « différente ». Entre ces deux types de souffrance, la démarcation ne s'établit clairement qu'aux extrêmes. La première dynamise une vie et est source de créativité. La deuxième inhibe, paralyse, étouffe et détruit. L'effet thérapeutique potentiel du récit de vie peut s'opérer entre ces deux extrêmes.

Bref, l'approche thérapeutique se distingue des histoires de vie ou de la démarche autobiographique par la demande d'un contrat thérapeutique. Le praticien du récit de vie ne soigne pas ou n'allège pas la souffrance des narrateurs. Le récit de vie peut avoir des effets thérapeutiques, c'est-à-dire des effets d'élaboration et de dégagement d'une souffrance.

Conclusion

Le passage de vie de l'adolescence est un moment privilégié de la construction identitaire de l'être humain. Le désir d'autonomie et la socialisation marquent particulièrement cette période de croissance. De plus, l'environnement social et culturel du jeune constitue un enjeu important dans la construction de son identité adulte. Cependant, il y a un manque d'adultes hors de la famille pour accompagner l'adolescent dans cette période de vie. Pour l'adolescent, un double défi s'amorce durant sa construction identitaire: traverser ce passage de vie en solidifiant ses bases identitaires afin de donner un sens à son existence et trouver un ou des adultes voulant bien l'accompagner dans ce passage de vie afin de lui permettre de développer son autonomie et de se socialiser. Parallèlement, les progrès sociaux et culturels des dernières décennies ont entraîné le délitement du lien social et, par ce contexte de rupture, fragilisé les repères psychologiques et sociaux des adolescents. Dans ces changements initiés par la société, les systèmes

éducatifs n'y échappent pas ; ils sont en crise. Un remaniement des visées éducatives s'impose.

La narrativité, au regard de la construction identitaire de la personne, s'inscrit comme une des voies possibles pour se mettre en projet, clarifier des dimensions existentielles de sa vie, voire anticiper sur son devenir en tant qu'être humain. La fonction narrative aide à organiser et gérer la connaissance du monde et structurer l'expérience immédiate de ce monde. Mettre l'accent sur la force de la conscience, de la réflexion, du dialogue et de la négociation nécessite un accompagnement et, plus spécifiquement, un accompagnement éducatif.

Une diversité des pratiques de l'accompagnement apparaît aux confins des années 2000. Ces pratiques s'inscrivent dans un contexte de délitement social. Elles ont comme visée l'autonomie et la socialisation. Dans le contexte scolaire, l'accompagnement éducatif prend le sens premier de source-compagnon, c'est-à-dire un cheminement ensemble vers un plus grand devenir de l'être humain. L'accompagnement éducatif dans une approche socioconstructiviste (interactions, échanges, travail de verbalisation, co-construction et co-élaboration) reliée au domaine de l'existentiel se veut une réponse aux nouvelles réalités vécues par les adolescents tant au niveau familial que social dans une société en constante mutation. Compte tenu des caractéristiques inhérentes à la période de l'adolescence, la posture d'accompagnement éducatif dans une approche socioconstructiviste auprès d'adolescents va se constituer d'une pluralité de fonctions, de positions professionnelles, de rôles et de comportements. Mais comment penser la relation éducative sur un mode de l'accompagnement éducatif dans une approche socioconstructiviste tout en prenant en compte la construction identitaire des adolescents ?

Dans la visée de soi-même, du souci de soi pour soi, le récit autobiographique offre la possibilité de travailler l'estime de soi. En développant son historicité, l'adolescent peut se réapproprier le sens global de son existence par une construction narrative accompagnée.

La re-construction du sujet consiste en un travail de transfert éducatif. Le désir du sujet prend forme au cœur de la relation avec l'enseignant et des savoirs enseignés. Durant l'accompagnement, un travail de transfert éducatif se joue entre l'enseignant et les savoirs acquis de l'adolescent, base de l'identité de l'apprenant, et les savoirs nouveaux et signifiants offerts et choisis par l'apprenant dans la formation. Ces savoirs nouveaux et signifiants augmentent les savoirs du sujet sur lui-même, les autres et le monde, voire modifient ses structures cognitives. C'est ainsi que le sujet s'engage, comme chercheur, dans un processus d'apprentissage et comprend la part singulière de sa quête. C'est à partir du sujet non identique à soi que s'appuie l'enseignant pour produire un effet de formation-transformation identitaire. Nous pensons qu'à travers une démarche autobiographique, l'adolescent pourrait trouver une forme d'expression légitime.

Introduire l'accompagnement éducatif dans un milieu scolaire à partir d'une démarche autobiographique auprès d'adolescents, c'est répondre à la fonction socialisante et éducative de l'école, c'est soutenir les adolescents dans leur construction identitaire, dans leur besoin d'autonomie et de socialisation, c'est partager, échanger ou communiquer un moment de vie important avec ces jeunes et ce, dans divers domaines de la vie et c'est cheminer ensemble vers une relation égalitaire, dans un temps et un espace particuliers, négociés et communs pour un plus grand devenir mutuel.

Dans une démarche autobiographique auprès d'adolescents, l'enseignant a, d'une part, le projet d'éduquer, c'est-à-dire de promouvoir l'humain et de construire l'humanité et, d'autre part, de le former d'un point de vue existentiel, c'est-à-dire de donner forme en vue d'une transformation de soi-même. L'enseignant est donc un éducateur/formateur qui soutient l'éduqué dans sa recherche de sens, d'identité, de créativité et d'autonomie et l'enseignement, une forme d'accompagnement à la mise en forme de soi.

La posture d'accompagnement auprès d'adolescents dans une démarche autobiographique se conçoit dans une pluralité de fonctions et de figures-types

d'accompagnement. Outre la figure-type d'enseignant comme éducateur-formateur, il est plausible que dans une démarche autobiographique auprès d'adolescents de la 5^e secondaire, s'y retrouvent guide, conseiller, éducateur, formateur, tuteur, accompagnateur, aidant, initiateur, animateur et passeur.

L'accompagnement d'une démarche autobiographique pose des exigences aux formateurs en histoire de vie. D'une part, l'accompagnateur crée des conditions favorables pour l'engagement des participants. L'accueil, la présence attentive, la communication authentique, la confiance fondamentale, l'utilisation des ressources disponibles, l'empathie et l'humilité sont quelques exigences qu'il met en œuvre lors d'une démarche autobiographique. D'autre part, ce dernier possède une bonne connaissance de soi, une solide culture intellectuelle, une expérience sociale diversiforme.

Enfin, une démarche autobiographique peut produire des effets thérapeutiques exprimés par un mieux-être, un mieux-vivre ou par le dégagement d'une souffrance, mais se distingue de l'approche thérapeutique par l'offre et la demande.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Introduction

Ce chapitre se divise en trois grandes parties. Premièrement, nous survolerons les fondements théoriques du travail méthodologique et de la méthode autobiographique qui permettront de répondre à la question et aux objectifs de la recherche qui sont, rappelons-le : Comment une démarche autobiographique peut-elle contribuer à la construction identitaire d'adolescents en fin d'études secondaires ? Et, plus spécifiquement, nous chercherons à explorer la démarche autobiographique comme outil d'accompagnement dans la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire dans un cours optionnel *Formation de la personne*. Deuxièmement, nous décrirons le positionnement épistémologique sous-jacent à la démarche autobiographique, c'est-à-dire le paradigme dialectique et, troisièmement, suivra l'opérationnalisation des choix méthodologiques, c'est-à-dire le dispositif utilisé pour cette recherche, la cueillette de données, les analyses des corpus des récits autobiographiques, la méthode d'analyse de théorisation et enfin, les critères de crédibilité, de fiabilité d'une recherche qualitative/interprétative ainsi que les considérations d'ordre éthique.

4.1 Fondements théoriques du travail méthodologique : la recherche qualitative/interprétative

« Le choix d'une méthode de recherche dépend en grande partie de l'objet lui-même, des objectifs que l'on vise et des dimensions que l'on veut approfondir » (Pires, 1987 : 96). Cette recherche sur la compréhension du processus de construction identitaire d'un adolescent et sur les manières pertinentes de l'accompagner au sein d'un système scolaire s'inscrit dans une approche qualitative qui renvoie au « paradigme interprétatif » et qui s'accompagne de l'« approche naturaliste ».

Pour Savoie-Zajc (2000 : 174), la recherche qualitative/interprétative, « tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent ». Comme le souligne Mucchielli (1996 : 183), la spécificité des méthodes qualitatives, du point de vue épistémologique, « [considère] les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (concernant des significations issues ou touchant les autres hommes) qui peuvent être « compris » par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens ». Pour sa part, Savoie-Zajc (2000) mentionne que le savoir produit est enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité et qu'il est vu comme transférable à d'autres contextes que celui de la recherche. Dans la présente étude, il s'agit de comprendre le processus de la construction identitaire d'un groupe d'élèves de la 5^e secondaire à l'aide d'une démarche autobiographique proposée dans un cours optionnel, *Formation de la personne*, de produire de nouveaux savoirs sur l'adolescence et sur la démarche autobiographique auprès d'adolescents.

Pirès (1997), cité par Savoie-Zajc (2000), écrit que la recherche qualitative se caractérise entre autres par « sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris par sa souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête » (Pirès, 1997 : 52). En recherche qualitative, le chercheur développe donc une méthodologie spécifique en fonction de l'objet d'étude. De plus, par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue, la recherche qualitative permet au chercheur de rendre compte, du point de vue de l'intérieur (Ibid.), de la signification qu'un individu attribue aux phénomènes, c'est-à-dire, pour cette recherche, aux expériences subjectives vécues par les adolescents.

En somme, comme le mentionne Savoie-Zajc (2000), la recherche qualitative/interprétative exprime des positions ontologique et épistémologique où le sens attribué à la réalité est construit entre le chercheur, les participants à l'étude, voire les utilisateurs des résultats de la recherche. Dans ce type de démarche, le chercheur et les

participants ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur lecture. Le savoir produit sera objectivé, validé par les participants à la recherche et sera considéré, d'une part, comme dynamique puisqu'il continue d'évoluer, et, d'autre part, temporaire, puisqu'il se réalise dans un contexte où les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats.

4.2 Théorie de la méthode autobiographique

Cette section présente la théorie de la méthode autobiographique, c'est-à-dire l'utilisation de la démarche autobiographique comme recherche-formation, la spécificité de la recherche-formation, l'émergence de la démarche autobiographique dans le champ de l'éducation, l'approche autobiographique comme dispositif de recherche-formation selon les contextes et les définitions des différentes terminologies utilisées dans la méthode autobiographique.

4.2.1 L'utilisation de la démarche autobiographique comme recherche-formation

L'être humain a besoin de se raconter et de s'inscrire pour être et construire son devenir (Documentaire⁵, 2004). Selon Pineau et Le Grand (1993), la communication orale constituerait le premier niveau des histoires de vie.

La publication de l'autobiographie d'une famille mexicaine, *Les enfants de Sanchez*, de l'anthropologue Lewis, en 1963, a annoncé le retour de la crédibilité des histoires de vie. Toutefois, l'aspect méthodologique de ces récits était absent. Desmarais (In Documentaire, 2004) mentionne que c'est le sociologue Bertaux qui va redorer, à la fin des années 70, le blason des récits de vie en tant que méthode autonome de recherche en sciences humaines.

⁵ Documentaire fait référence au DVD produit par Télé-université, en 2004, sur « La démarche autobiographique : un regard québécois ».

Il introduit les récits de vie comme approche de phénomènes ethno-sociologiques dans le champ de la recherche et de la formation des adultes (Desmarais et Pilon 1996).

Dans les années 1970, la démarche autobiographique prend son envol avec le mouvement de l'éducation des adultes. En 1983, Gaston Pineau produit avec Marie-Michèle la première application structurée des histoires de vie en formation des adultes qui permet non seulement d'analyser et de dégager les processus d'autoformation, mais également d'établir la jonction entre histoire de vie et recherche, puis entre histoire de vie et formation (Pilon et Desmarais, 1996). Depuis, plusieurs chercheurs et formateurs d'adultes ont ajouté leur contribution à ce nouveau créneau de recherche en éducation et formation (Pineau, 1983, 1986 ; Dominicé, 1990, 2002 ; Josso, 1991 ; de Villers, 1996 ; Finger, 1984 ; Jouthe et Desmarais 1993; Desmarais et Jouthe, 1996; Desmarais et Pilon, 1996; Desmarais et coll. 2003). Pour Desmarais et al. (2007), l'utilisation des histoires de vie permet d'allier les domaines de formation, de recherche et d'intervention.

La recherche-formation se préoccupe d'articuler directement la visée de la construction de connaissance et la visée de changement dans une même séquence temporelle (Josso, 1991). De plus, ce type de recherche vise un double projet : d'une part, celui des apprenants, sujets-acteurs de leur formation, voire de leur transformation et, d'autre part, celui du formateur-chercheur qui met en place non seulement un dispositif de formation, mais aussi un dispositif de recherche et un renouvellement de sa pratique de formateur. La dimension de formation trouve ici une signification particulière (Josso, 1991).

La connaissance du sujet apprenant participe à une épistémologie constitutive de questionnements à rebours. Comme le précise Josso (1991 : 107) : « Expliciter, c'est déployer le potentiel de sens d'une expérience ». Dans cette étude, le travail de groupe a son importance car l'expérience de l'un devient formatrice pour les autres. Comme le souligne Josso (1991 : 108), « l'identité ontologique et la différenciation sociale fondent

[la] connaissance du sujet connaissant, la méthodologie de l'« explicitation » offre les conditions de possibilité d'une saisie de sa « constitution ».

4.2.2 La spécificité de la recherche-formation

Le couplage recherche-formation est une spécificité méthodologique des pratiques d'histoires de vie en formation d'adultes (Dominicé, 1996). Nous référant aux travaux de Legroux (1981), nous pourrions dire que la recherche-formation est un lieu privilégié de production de connaissances, bien plus qu'un lieu de production de savoirs. D'après Legroux (1981 : 133) : « Le savoir est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet. » tandis que : « La connaissance est un savoir vécu et intégré par la totalité du sujet. Elle est un savoir intégré parce que vécu dans la globalité d'un contexte ». L'utilisation de la démarche autobiographique en formation vise à produire la connaissance puisque celle-ci permet à la personne d'être ouverte au changement et la rend du même coup disponible aux êtres et aux choses de son environnement, tout en activant son potentiel créateur.

Le sujet apprenant prend conscience que ce qu'il est en tant qu'être humain résulte d'apprentissages antérieurs et qu'à partir de la recherche-formation, il se donne les moyens, en reconstituant sa genèse et ses transformations, de prendre conscience des adhésions et des attachements à certaines idées et valorisations, et des limites que celles-ci imposent à son regard et à ses analyses. Pour Josso (1991), la prise de conscience des objectivations des connaissances n'est ni transmissible, ni enseignable, mais bel est bien productible au sein d'une expérience réfléchie, au mieux en communauté. Cette auteure poursuit en mentionnant que « [...] la recherche-formation est une méthodologie d'approche du sujet conscientiel, de ses dynamiques d'être au monde, de ses apprentissages, des objectivations et valorisations qu'il a élaborées dans les différents contextes qui sont/ont été les siens » (Josso, 1991 : 129).

4.2.3 L'émergence de la démarche autobiographique dans le champ de l'éducation

Le courant des histoires de vies en formation est né pour appuyer le projet de l'éducation permanente, surtout pour enrichir les méthodes de formation d'adultes. Ce courant se définit en terme de projet de donner forme à sa propre existence, inspiré par le projet d'émancipation de Freire (1974), de l'humanisme rogerien (1972) et de la formation de type phénoménologique à la Bernard Honoré (1992). C'est un projet de production de sa vie et d'élaboration de sens.

Pineau (1983) fut le premier à explorer la vie comme champ de la formation. Pour cet auteur, faire son histoire de vie et échanger avec d'autres à ce propos, c'est s'approprier son pouvoir de formation. Le travail autobiographique consiste, pour Courtois et Bonvalot (1984) en un effort d'élucidation afin de mieux connaître son passé pour mieux se connaître soi-même et, d'autre part, d'émancipation pour se libérer des déterminismes dans lesquels la liberté est prise. Enfin, pour Josso (1991 : 138), faire son histoire de vie, c'est chercher à « aborder l'avenir en maximisant sa marge de liberté » ou encore, « diriger aussi consciemment que possible sa vie ».

La démarche autobiographique, comme instrument à la fois de formation et de recherche, devient un support à une pédagogie d'autoformation ancrée dans l'expérience de vie des apprenants. Pour les participants, le fait de produire des connaissances pour eux-mêmes prime sur le projet de transmission d'un savoir scientifique. Également, la production de ces connaissances et de ces savoirs, le cas échéant, s'appuie sur un travail individuel concomitant à un travail de groupe.

4.2.4 L'approche autobiographique : un dispositif de recherche-formation respectueux des contextes

De Villers (1996) utilise durant plusieurs décennies le récit de vie dans un contexte universitaire de la Faculté Ouverte Pour enseignants, éducateurs et formateurs d'Adultes (FOPA). D'une part, l'approche autobiographique est offerte comme cours au choix aux étudiants et le récit de vie est ici présenté comme une méthode de recherche en sciences humaines, parallèlement à d'autres méthodes et techniques d'observation et d'enquête, de critique historique et d'analyse de contenu. D'autre part, l'approche biographique est aussi utilisée en atelier par des conseillers à la formation comme moyen pour faire émerger chez l'étudiant un projet de formation qui soit signifiant par rapport à son histoire de vie. De Villers (1996) mentionne que nous ne pouvons pas séparer les aspects recherche et formation pour les raisons suivantes :

- Former un chercheur à la méthode du récit de vie passe par la production de l'identité narrative du sujet chercheur. Ainsi, le chercheur a repéré par lui-même et sur lui-même les effets produits par le récit autobiographique.
- La formation au récit de vie permet au chercheur de mesurer les ressources et les difficultés de la mise en forme du récit de l'histoire de la vie et de se construire une position d'interlocuteur qui facilite la communication du narrateur tout en lui reconnaissant un savoir qu'il se laisse enseigner.

Pour sa part, chez l'enseignante-chercheure, l'écriture de deux récits de vie (mémoire de maîtrise et récit pour les fins de cette thèse), lui a permis de prendre davantage conscience de ce qui la constituait en tant qu'être humain. Elle a introduit progressivement non seulement des changements dans son rapport à elle-même et aux autres, mais aussi dans sa pratique professionnelle. Ses capacités d'observation, d'analyse, d'intériorisation et d'extériorisation lui ont permis de développer de nouvelles compétences tant sur le plan personnel que professionnel.

Pour Dominicé (1996), la biographie éducative se centre sur le parcours éducatif, qu'il soit familial, scolaire ou professionnel. La biographie éducative est socialisée dans un groupe restreint, constituée d'étudiants regroupés au hasard. La biographie éducative est un récit oral puis écrit, présenté à des tiers, en regard d'un objet de recherche qui donne lieu, d'abord, à un effort réflexif. À la demande du chercheur, les interlocuteurs reconstruisent leur parcours de vie selon une direction (Dominicé, 2002). Cette décision est déterminante par rapport à la recherche du chercheur, même si les participants gardent leur liberté face aux directives qu'ils reçoivent. La biographie demandée traite de la formation, c'est-à-dire de ce que font les adultes de leur éducation dans la construction de leur vie. Ces derniers se concentrent sur un vecteur de leur trajectoire personnelle.

Dans un contexte de recherche-action-formation sur les pratiques d'alphabétisation dans un organisme communautaire (Desmarais, 2003), trente-quatre jeunes âgés entre 18 et 30 ans ont produit un récit de formation dans le cadre de l'atelier Autobiographie. Cet atelier invitait les jeunes analphabètes à réfléchir sur leur rapport à l'écrit afin de le redynamiser et de susciter, par le fait même, un changement tant dans leur représentation de l'écrit que dans leurs représentations d'eux-mêmes face à l'écrit.

Dans le contexte de cette recherche, le dispositif de la démarche autobiographique s'inspire de celui de Desmarais (2003) et de Desmarais et Jouthe (1996). Ce dispositif a été développé en contexte de formation universitaire et remodelé selon le contexte dans divers milieux de pratique, notamment à la Boîte à lettres de Longueuil. Mon dispositif s'en différencie tant par le contexte dans lequel s'inscrit ma recherche que par le type d'apprenants, l'objectif de recherche et les activités réalisées au cours de la démarche autobiographique.

4.2.5 Entre histoire de vie, récit de vie, biographie et autobiographie : un défi notionnel

Les termes récit et histoire sont polysémiques et comprennent à la fois des paroles (le récit oral) et des écrits, des éléments s'inscrivant dans les registres de la fiction, du mythe ou du souci scientifique de production historique. Les divers écrits théoriques sur les histoires de vie amènent bien souvent un malaise ou une confusion quant à l'emploi, non seulement des termes histoire de vie, récit de vie, mais également des termes biographie et autobiographie. Selon Le Grand (2000), il y a, derrière chaque définition, un « insu définotionnel⁶ ». À l'instar de nombreux auteurs, nous pensons qu'il est important de définir les différentes terminologies utilisées afin de mieux saisir les particularités de cette recherche.

Lainé (1998 : 142) différencie les termes histoire de vie et récit de vie. Il mentionne que « le récit de vie est un moment dans le processus de production d'une histoire de vie. C'est celui de l'énonciation écrite et/ou orale de sa vie passée par le narrateur ». Quant à l'histoire de vie, elle débute avec le travail du récit de vie, par le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisés et par la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs. Pour Lainé (1998), l'histoire de vie égale récit de vie plus analyse des faits rapportés. Le Grand (2000) ne partage pas cette idée. Il affirme que tout récit est en lui-même un travail herméneutique qui produit un certain sens et une analyse plus ou moins sue ou insue des situations qui ont été extraites du passé pour être mises et organisées en récit. Pour lui, l'histoire de vie se trouve donc synonyme de récit de vie.

Quant à Bertaux (1997), il oppose les termes histoire de vie et récit de vie. Le récit de vie est utilisé dans une perspective volontairement minimaliste où, par exemple, un fragment particulier de réalité sociale-historique peut être étudié et, par le fait même, ne se confondrait pas avec l'histoire d'une personne et le récit qui en est fait. Pour Le Grand

⁶ Définotionnel : néologisme créé par Le Grand (2000 : 30) pour signifier « définition d'une notion ».

(2000), il n'y a pas de différence rédhitoire et fondamentale entre récit de vie et histoire de vie, si ce n'est que le terme histoire met en avant une dimension temporelle plus forte que le mot récit et que le terme histoire désigne des réalités historiques et le discours narratif relatif aux réalités. Une production de sens de la part du narrateur est construite interactivement à partir de la mémoire, du regard d'un présent sur un passé.

Quant aux termes autobiographie et biographie, Le Grand (2000) souligne qu'il y a un danger de glissement de sens pour exprimer ce qui est relatif au « cours de la vie ». Étymologiquement, autobiographie vient de « Auto », soi, de « Bios », vie et de « Graphein », écrire. L'autobiographie, « pratique de littérature personnelle proche du journal » (Le Grand, 2000), consiste à raconter, voire à publier l'histoire de sa vie. Toutefois, dans le champ des histoires de vie, l'autobiographie n'est pas qu'une transcription d'une narration orale ou écrite d'un sujet. Elle désigne une démarche de recherche-formation (Rugira, 1999) qui consiste en « une narration par le sujet-acteur d'un aspect ou d'une partie de sa vie » (Desmarais, 2003 : 254) où un travail de « recherche et de construction de sens à partir des faits temporels personnels » se réalise (Pineau et Le Grand, 1993 : 5; Pineau, Documentaire 2004).

« Par opposition à l'autobiographie, la biographie est l'écriture de la vie de quelqu'un d'autre que le narrateur » (de Villers, 1996). L'analyse de diverses sources permet au biographe de proposer une hypothèse explicative du parcours du sujet. Par ailleurs, la biographie éducative proposée par Dominicé est une version de l'histoire de vie (Dominicé, 2002). Conçue comme un moyen de recherche offrant l'occasion d'identifier les processus d'acquisition du savoir de l'apprenant adulte, cette démarche intellectuelle renouvelle la façon de penser la formation des adultes. Selon Desmarais (2003), une démarche de recherche, d'intervention ou de formation s'appuie sur la narration (orale ou écrite) par l'acteur lui-même d'une partie de sa vie ou d'un aspect de celle-ci. Actuellement, l'expression « démarche autobiographique » est utilisée. Desmarais et al. (2007) proposent une définition de la démarche autobiographique en petits groupes. Elle désigne une

approche dont les visées de production de connaissance et de formation sont liées à la recherche-formation. Ces auteures poursuivent en mentionnant que « la démarche autobiographique valorise épistémologiquement la notion d'expérience [et] met en évidence la façon dont le savoir se construit et s'enrichit dans l'action à travers des situations concrètes, des événements existentiels » (Desmarais et Simon, 2007).

Inspirée de la définition de Desmarais et Simon (2007), une démarche autobiographique auprès d'adolescents se définit comme une approche socioconstructiviste dont les visées de production de connaissance et de formation sont liées à la recherche-formation valorisant épistémologiquement la notion d'expérience personnelle et sociale et en mettant en évidence la façon dont la construction identitaire des adolescents se forme et s'enrichit dans l'action à travers des situations concrètes, des événements existentiels.

4.3 Le paradigme dialectique dans la démarche autobiographique

Afin de mieux situer les fondements épistémologiques de la démarche autobiographique, nous présenterons les caractéristiques du paradigme dialectique de Pineau (1983; 1986). Selon cet auteur, seul le paradigme dialectique permet une utilisation maximale des histoires de vie en sciences humaines et, particulièrement, pour l'autoformation.

Pour Pineau (1986), la bifonctionnalité, c'est-à-dire la connaissance et la formation, et l'association acteurs-chercheurs sont des facteurs novateurs et dynamiques de cette approche, mais également difficiles à gérer pour qu'ils deviennent productifs et heuristiques. En produisant la vie et une praxis sociale heuristique et formatrice, l'approche des histoires de vie renvoie à deux problématiques épistémologiques qui fondent les critères de vérité et de scientificité et les méthodologies.

4.3.1 La construction du sujet par le langage

L'histoire de vie est vue sous l'angle de la production d'un sujet, de son historicité, par la constitution d'un nouvel espace socio-linguistique. Pour Pineau (1986), ce n'est pas le sujet qui produit l'histoire de vie, mais c'est l'histoire de vie qui produit le sujet. Une pratique plus affranchie de l'histoire de vie, c'est-à-dire une pratique qui laisse déployer la dynamique interactive et heuristique, oblige à sortir de l'interprétation rudimentaire de la vie du sujet. Le sujet n'est plus prédéterminé par la vie, mais en voie de constitution par cette même vie. Faire son histoire ainsi représente un moyen fondamental, performant, pour construire sa vie dans une dynamique socio-linguistique particulière. C'est une praxis sociale heuristique et formatrice (Pineau, 1986).

L'histoire de vie est performante grâce aux énoncés linguistiques. Parfois, dire son histoire est la faire en grande partie puisque les mots ont le pouvoir de créer l'objet, de donner existence au sujet qui les prononce. De Villers (1996 : 114) parle de « l'effet sujet », un effet de production du sujet qui parle. Pour Benveniste (1971 : 259), cité par Pineau (1986 : 134), « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet », et cette constitution se fait à partir d'une matière première préexistante, hétéroclite, d'éléments physiques, physiologiques, symboliques, imaginaires, d'événements psychiques, de déterminations sociales chapeautés d'un tout historique ancré. Le jeu verbal et social de l'histoire de vie permet le travail complexe de formation/transformation, de déstructuration/restructuration.

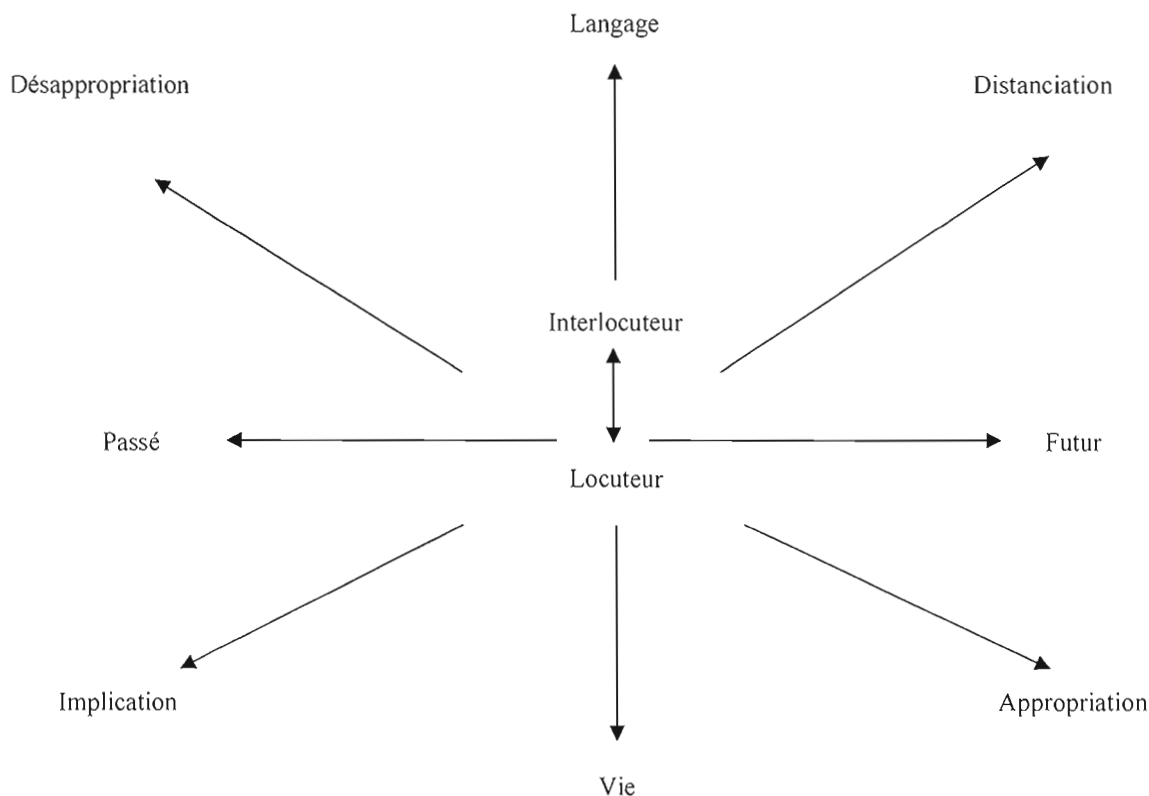
Dans l'approche des histoires de vie, le contexte psycho-socio-linguistique permet aux locuteurs de devenir interlocuteurs et marque, par la compétence de la parole, c'est-à-dire par la construction et l'échange du sens à partir de, dans et avec un contexte précis, l'accès au statut de personne. L'accès à l'histoire de vie implique donc une méthodologie interactive, en mouvance.

Pineau (1986) souligne que faire œuvre scientifique consiste à franchir cette expression d'un sujet qui raconte sa vie avec plus ou moins de subjectivité ou d'objectivité en soumettant l'histoire de vie au crible d'analyses externes à l'aide, entre autres, de documents, de grilles pour trianguler l'information afin de décoder l'objectif du subjectif et les déterminants sociaux ou pulsionnels de l'expression. Ainsi, l'auteur-chercheur est appelé à prendre une distance de son histoire pour en faire ressortir le sens.

4.3.2 Méthodologie du paradigme dialectique

Pineau (1983) propose une démarche de l'histoire de vie à partir d'un paradigme dialectique. Ce paradigme dialectique suppose un constant mouvement de connaissance de l'être par l'être, pris entre des forces centrifuges qui séparent dire et faire, acteurs et chercheurs et où l'exigence de rationalité se heurte à l'exigence d'unification. Le tout s'opère par une confrontation entre le paradigme et chaque situation et construit ainsi un champ dialectique spécifique formé de tensions méthodologique/épistémologique qui opérationnalise le paradigme au regard de la dite situation. La figure 2 illustre le champ dialectique proposé par Pineau (1983).

Figure 2 : Champ dialectique de l'utilisation des histoires de vie pour l'autoformation



Source : Pineau, 1983 : 386; 1986 : 138.

Au centre du champ, Pineau (1983; 1986) situe la dialectique relationnelle : locuteur-interlocuteur(s). Cette dialectique peut jouer en différé, mais réfère toujours à un appel à l'autre, passé et futur, qui rend compte sur l'axe de la dialectique temporelle, de la construction de l'histoire de vie afin de relier passé, présent et futur. La vie, quant à elle, se dialectise verticalement par sa relation/opposition au langage. Chaque mot se relie à la vie pour qu'elle existe singulièrement. Toutefois, le mot n'est pas la vie, n'est pas le mot de l'autre, mais la vie passe par le mot et parfois le mot de l'autre.

Travailler la vie sans la transformer en une simple représentation mentale demande une méthodologie articulant implication pratique et distanciation théorique tout en répondant à l'objectif et l'intérêt sur l'axe appropriation ou désappropriation, par le locuteur ou l'interlocuteur. Enfin, les cinq axes de tension constituent un champ de forces complexe, riche et dense qui comprend à la fois de l'existentiel, du social et de l'épistémologique et qui ne se travaille que dialectiquement.

4.3.3 L'axe vertical : langage – interlocuteur – locuteur - vie

L'axe vertical, langage – interlocuteur – locuteur – vie, porte la matière à travailler (la vie), l'instrument principal de travail (le langage) et les travailleurs (locuteur-interlocuteur(s)). Ces éléments forment un système socio-linguistique spécifique qui permet un espace de réalisation des sujets. Chaque élément social (locuteur/interlocuteur) trouve sa place et s'articule par rapport à la vie et au langage afin de créer un système de production autobiographique.

4.3.3.1 Le dédoublement symbolique du locuteur

Pour Pineau (1986), le locuteur est immergé dans sa vie intérieure comme extérieure par différents éléments et événements qui lui sont arrivés. Il peut en percevoir une sensation d'étouffement et un manque d'espace vital. La production autobiographique apparaît comme l'instrument principal de création de cet autre espace vital. Cette forme de langage demande au locuteur la condensation, l'imbrication du sujet, de l'objet, de l'objectif et du moyen. Étant donné que le sujet prend sa vie comme objet à travailler avec un moyen linguistique qui l'imprègne, il a comme premier travail une désimbrication de ce vécu syncrétique par une distanciation de ses différents éléments. Pour s'approprier, il devra se désapproprier des éléments subjectifs tout en créant un nouvel objet autoréférentiel : le sujet devient son propre objet de connaissance.

Le processus de co-naissance autoréférentielle se construit à partir d'images multiples, plus ou moins tronquées et déformées, venant de la réflexion des autres et de soi-même, réflexion présente, passée et future. Le sujet s'autoforme en unifiant ces différentes facettes ou, au moins, en établissant un rapport d'unité avec elles. Barel (1984) mentionne que ce rapport est majeur puisque le dédoublement apparaît comme un processus ambivalent. Il est projection de soi hors de soi, mais aussi négation de cette projection, de cette extériorisation.

4.3.3.2 Position externe de l'interlocuteur

Selon de Villers (1996), d'un point de vue anthropologique, l'adresse, qui représente la place de l'interlocuteur, a un effet déterminant sur la narration. L'expérience de communication interpersonnelle exerce autant un pouvoir d'attraction que de l'angoisse quant au dévoilement, aux autres et à soi-même, de certains aspects de l'histoire de vie (Ibid.).

Quant à Pineau (1986), il explique que l'interlocuteur représente celui qui est à l'extérieur de la vie qui s'exprime. Il est autre que le sujet. Par sa position, cet autre crée et renforce le dédoublement verbal par sa place de parole et de porte-parole. Cependant, cette place est ambivalente car l'interlocuteur est dans une position de tensions entre la théorie cherchée et le moyen de l'atteindre. Pineau (1986) va jusqu'à dire qu'il est le grand Absent que tout sujet rend présent, ne serait-ce que par les signes. Cet auteur poursuit en soulignant que la vie doit être connue et reconnue au moins par un autre afin que cette dernière soit complète et que l'autobiographie permet de compléter sa vie en établissant autant un rapport à soi-même qu'aux autres.

Bref, le locuteur et l'interlocuteur ont une position épistémologique différente et des chemins contraires à parcourir afin d'établir un système de communication. Le locuteur a besoin de se distancier verbalement de son vécu, de se dédoubler symboliquement en créant un espace de communication. Quant à l'interlocuteur, il s'approche de ce vécu pour s'ouvrir au langage de l'autre qui lui est souvent inconnu. Ces déplacements réciproques créent un espace et un système de communication afin de se construire, fonctionner et produire suivant différents modèles.

4.3.3.3 La production de soi à travers la parole

Dans la démarche autobiographique comme dans le récit de vie, le narrateur a une fonction centrale comme sujet énonçant visant à produire de nouvelles connaissances sur soi (de Villers, 1996). En prenant la parole, le sujet produit un effet. De cette parole, adressée à un Autre, le sujet attend une rétroaction à son propre message afin de se positionner dans l'existence comme sujet de la parole et d'exister comme sujet de la parole. À ce propos, Villers (1996) précise que « toute prise de parole est [...] constitutive de l'advenue du sujet à lui-même [...] à la condition [...] qu'il y ait une adresse au message émis par le sujet » (de Villers, 1996 : 114) et que l'Autre soutienne cette parole et la reçoive comme parole du sujet qui la véhicule. Ainsi, l'Autre envoie au locuteur une reconnaissance. Cet effet sujet renvoie à un processus de représentation : le soi se représente dans son dire, ce dire se fait exister et parfois sans le savoir au moment où il le fait, de lui-même à lui-même. De plus, lorsque le sujet s'adresse à l'Autre, il prend une distance par rapport à son propre message et fait ainsi l'expérience de sa division fondamentale, division entre ce qu'il est et ce qu'il dit de son être. Dans le travail d'élaboration du récit, une distance se creuse entre ce qui est dit et celui qui le dit. Le sujet ne peut montrer quelque chose de lui-même que dans la mesure où il est en retrait de ce qu'il montre (Ibid.). Comme le mentionne Josso (1998), chaque individu est plus ou moins

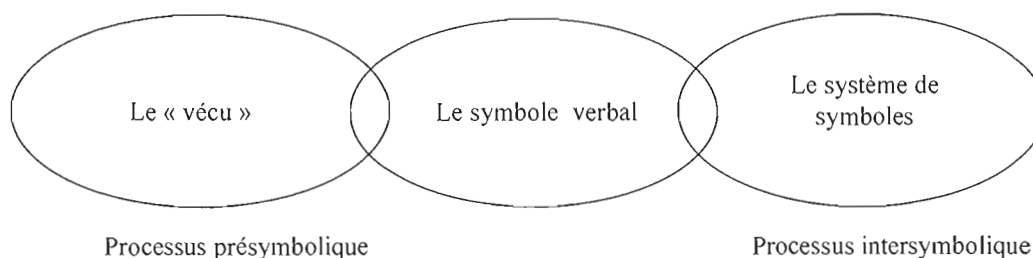
conscient que lorsqu'il développe des idées, il privilégie un angle de vue qui ne permet pas de donner à voir tous les présupposés.

De Villers (1996) explique aussi qu'il y a un point de résistance dans l'acte d'énonciation qui n'est pas de l'ordre de l'impuissance à tout dire, mais de l'ordre de l'impossible à dire. C'est dans cette extériorité que le sujet se met en route vers un projet d'existence. Selon cet auteur, le sujet est plus que ce qu'il dit. Tout n'est pas réductible à une signification et lorsque le message est adressé à l'Autre, des effets se réalisent pour le sujet. À cet égard, si le message est porteur d'une souffrance, il s'y trouve une force du vouloir dire et donc d'un projet d'exister, d'une quête de son identité par le biais de la reconnaissance d'autrui. Et c'est cette structure même du langage en tant que structure de division qui ouvre à ce processus de quête de sens à travers la représentation de soi dans les énoncés.

Dans la foulée de ces deux pionniers des histoires de vie en formation, de Villers et Pineau, on peut dire que la parole donne la possibilité d'ouvrir un espace de prise de paroles qui introduit des sujets parlants, lesquels cherchent à construire du sens et à se construire à partir d'expériences vécues.

4.3.4 Le déplacement/remplacement dans les histoires de vie

La production de l'histoire de vie engage deux opérations socio-linguistiques liées mais distinctes: une opération d'énonciation et un travail sur et avec l'énoncé. Afin d'approcher le jeu de déplacement du locuteur et de l'interlocuteur, Pineau (1986) précise la place médiane de certains signifiants verbaux, c'est-à-dire des énoncés de sens par rapport à deux processus symboliques (Figure 3).

Figure 3 : Position médiane du symbole verbal

Source : Pineau, 1986 : 143.

Premièrement, certains signifiants sont à la fois le point d'arrivée d'un processus présymbolique faisant passer le vécu au verbal, c'est-à-dire l'énonciation et le point de départ d'un processus intersymbolique permettant d'articuler les signifiants entre eux, soit l'énoncé et le travail sur l'énoncé.

Deuxièmement, pour que les signifiants soient significatifs, ils doivent assurer l'articulation entre un vécu énoncé et un système de symboles, les signifiés. C'est à partir de cette articulation qu'on passera d'un sens vécu, senti, à un ou des sens compris. Toutefois, si les signifiants sont peu nombreux ou pas assez mis en relief, l'énoncé sera seulement narratif ou descriptif puisqu'ils ne pourront s'accrocher à un système de compréhension plus vaste; s'il y en a trop, l'énoncé ne sera qu'un énoncé général sans être ancré dans un parcours particulier.

4.3.5 Le modèle dialectique : un travail interactif entre l'énonciation et l'énoncé et le locuteur et l'interlocuteur

Le modèle dialectique accorde autant d'importance à l'énonciation qu'au travail sur l'énoncé en plus de les interrelier puisque la compréhension de l'un suppose la prise en compte de l'autre et inversement. Pineau (1986) mentionne que ces deux interrelations sont

travaillées de deux façons. D'une part, par un va-et-vient entre énonciation et travail sur l'énoncé et, d'autre part, par une implication maximale du locuteur et de l'interlocuteur à ces deux opérations.

Selon Pineau (1986 : 145), « la seconde dialectique épistémologique peut être qualifiée de double mouvement [...] de déstructuration/restructuration ou plus traditionnellement d'analyse-synthèse ». Tout d'abord, le locuteur travaille à comprendre sa vie en acceptant de la découper en catégories limitées et ensuite de les projeter hors de soi. Ensuite, il essaie de faire la synthèse de son analyse. Ces multiples déplacements produisent un espace de réalisation du sujet.

4.3.6 Un espace/temps

La rédaction de l'histoire de vie constitue un espace pour la mise en rapport de plusieurs éléments : un texte contenant les nouveaux rapports établis entre son auteur et la vie de celui-ci, entre son auteur et les autres. Cet espace permet non seulement au sujet de se réaliser et de devenir réel, mais constitue également un espace charnière entre individu et société où s'affrontent le singulier et l'universel d'un système social. Ajoutons que cet espace permet aussi d'identifier et d'étudier les médiations principales par lesquelles un individu se socialise et une société s'individualise.

Le temps, comme les événements et les actions posées, sont des moyens importants de transaction. Selon Pineau (1986), ces moyens de formation semblent concrétiser :

...[les] méditations qui permettent d'engendrer le concret singulier, la vie, la lutte réelle et datée, la personne à partir des contradictions générales des forces productives et des rapports de production. (Sartre, In Pineau, 1986 : 147)

4.3.7 La temporalité

Lors de la constitution d'un récit, nous retrouvons deux modes de la temporalité : temps de la narration et le temps raconté qui se nouent comme l'énonciation et l'énoncé (de Villers, 1996).

- La temporalité narrative permet de déterminer le moment de production du récit, la position temporelle du narrateur par rapport à ce qu'il raconte.
- Le temps vécu révèle « la manière dont le narrateur est affecté par les événements du passé, les anticipations de l'avenir et les rencontres du présent » (de Villers, 1996 : 111).
- Le temps raconté permet de donner une direction de sens.
- Le temps chronologique constitue un repère de temporalité transindividuelle qui permet la concordance des échanges entre les humains.

Le temps chronologique est une médiation indispensable entre le temps vécu de chaque individu et le temps commun, celui de l'histoire de tous. Cela permet d'inscrire la démarche autobiographique dans son contexte historique.

Bref, la démarche autobiographique se joue à travers une dynamique hypercomplexe. Elle se définit comme une démarche socio-linguistique où se mobilisent locuteurs et interlocuteurs autour de la vie où le langage rend compte et permet d'approcher les places opposées des locuteurs et interlocuteurs face à la production bio-socio-linguistique à opérer tout en produisant des déplacements ou remplacements.

Cette production génère l'accès à l'historicité qui se débat dans un champ de tensions sociales, idéologiques, méthodologiques et épistémologiques. Ces tensions, constituées de pôles contraires, sont indissociables. Le tout se joue dans le temps, progressivement, collectivement et polémiqement. Cette dynamique heuristique de la démarche autobiographique inclut une dialectique comprenant la contradiction comme moteur du devenir. Afin de mieux comprendre cette dynamique formatrice et heuristique, le travail herméneutique est à privilégier.

4.4 Composantes de la démarche autobiographique

Réaliser une démarche autobiographique exige de prendre en considération certaines composantes dans le processus de recherche-formation telle la demande, le contrat, la collecte de données, l'analyse des données et la construction de sens. Malgré des effets de transformation personnelle et sociale, la démarche autobiographique présente des défis à relever et a des limites. Enfin, une diversité de dispositifs élaborés par différents chercheurs est présentée afin de mieux situer la pratique de la démarche autobiographique dans le champ de la formation.

4.4.1 La demande

Selon Lainé (1998), les histoires de vie doivent répondre à une demande explicitement formulée, du moins à un intérêt, à un désir si elles veulent être légitimées dans le champ de la formation. Cet auteur mentionne que trois questions majeures souscrivent au travail des histoires de vie en formation : *Qu'est-ce que je veux? Qu'est-ce que je peux? et Comment apprendre?*

▪ Qu'est-ce que je veux?

Le travail de la question « qu'est-ce que je veux? » renvoie à quatre raisons essentielles de travailler les histoires de vie dans une perspective de projet : la dialectique passé-présent-futur; l'historicité; des centres d'intérêt au projet et le bilan.

Tout d'abord, il faut dire que le passé et le présent présagent du futur. À cet effet, le présent tend vers l'avenir tout en se référant au passé, à la mémoire. La démarche autobiographique permet de saisir l'ancrage, d'identifier d'où émerge le projet de formation dans lequel il y a investissement. Selon Lainé (1998), paradoxalement, le projet opère toujours une rupture par rapport au passé et au présent puisqu'il est porteur de

changements. Celui-ci correspond à une tentative de répondre à un problème éventuel, à un manque éprouvé dans le passé et le présent.

Lainé (1998 : 167) définit l'historicité comme étant « la capacité qu'a un individu d'avoir prise sur sa propre histoire à venir, d'en infléchir relativement le cours, à partir de la réflexion sur son histoire passée ». Pour cet auteur, une des conditions préalables à la mise en projet est la certitude qu'a le sujet de pouvoir changer quelque chose à sa vie, à son histoire. Également, c'est à partir de l'analyse de son histoire passée que le sujet va découvrir où il a posé des actes qui ont orienté le cours de sa vie et, ainsi, acquérir la conviction qu'il peut intervenir sur l'avenir de sa vie.

Dans la perspective de l'émergence d'éventuels projets chez les jeunes qui en sont dépourvus, la démarche autobiographique s'avère une préparation utile. Le retour sur l'existence, sur les expériences diverses et sur l'évaluation de sa propre histoire permet de recenser les sources d'ennui comme les sources d'intérêt et de plaisir. Ces centres d'intérêt peuvent être approfondis, confrontés à la réalité et donner lieu à un ou des projets faisables.

Pour ce qui est du bilan, il est porteur du projet, de sa réalisation. Le recensement des compétences relie le projet au trajet du sujet qui l'accomplit. Le passé se prolonge ainsi dans le projet à poursuivre.

▪ Qu'est-ce que je peux?

La question « qu'est-ce que je peux? » entraîne l'inventaire, la mise à jour et l'évaluation des capacités et des compétences à l'aide d'un travail sur l'histoire de sa vie, et ce, afin de répondre à la question « suis-je en mesure de réaliser ce projet ? » (Lainé, 1998). Toujours selon Lainé (1998), des expériences s'oublient et nous ne voyons pas dans le présent les capacités et les compétences acquises des expériences antérieures, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire. Il souligne également que celui qui n'a jamais exercé une profession et qui est en échec scolaire se représente lui-même comme dénué d'expérience, de capacités et de compétences. Cependant, l'analyse de l'histoire de vie permet de

découvrir presque toujours des expériences de vie, des expériences en tant que bénévoles, des expériences de loisirs porteuses de capacités et de compétences utiles à un projet. Ce travail ouvre toujours sur une réévaluation, à la hausse, de l'image que le sujet se fait de lui-même.

▪ Comment apprendre?

Le « comment apprendre » constitue une manière de faciliter l'apprentissage en lui donnant du sens. Comme le mentionne Lainé (1998), il s'agit d'une conception du processus d'apprentissage qui consiste à relier l'inconnu au connu. Plus le contenu de formation est susceptible d'éclairer une expérience passée ou présente, voire familière, plus ce contenu de formation devient accessible et assimilable. Inversement, plus un contenu de formation est éloigné de la vie de l'apprenant, plus il lui est difficile de se l'approprier. Quant au sens, il se travaille. À ce sujet, Lainé (1998) stipule que « Produire du sens dans un processus d'apprentissage, mettre un contenu de formation en sens, c'est faire apparaître [...] l'intelligibilité et la valeur que cet apprentissage et ce contenu peuvent revêtir aux yeux de l'apprenant » (Lainé, 1998 : 173) et c'est permettre de comprendre ce que l'apprenant a mis en œuvre à un moment donné. L'énonciation du lien que l'apprenant opère entre son expérience et un savoir lui donne l'occasion de s'approprier ce savoir. De plus, la formulation peut clarifier l'expérience et contribuer à faire de la vie du sujet une histoire. Enfin, c'est découvrir un potentiel d'autoformation et une appropriation ou une réappropriation de son pouvoir de formation.

4.4.2 Le contrat

La question de contrat se pose dans toutes les situations d'interlocution (Lainé, 1998). Il désigne l'accord des candidats pour s'engager dans un échange verbal. Aucune communication authentique ne peut avoir lieu sans cet accord. Cet engagement entre les parties est la plupart du temps implicite (Ibid.).

Le contrat de communication repose sur trois principes ou conditions à savoir :

- L'intérêt ou le sens que revêt l'objet de l'échange proposé;
- Les modalités techniques et déontologiques de l'échange : respect d'un certain nombre de règles adaptées à l'objet de l'échange;
- La capacité d'utilisation des modalités techniques et déontologiques dans le cadre de l'échange.

L'approche autobiographique demande d'être vigilant et explicite quant à la question du contrat puisqu'elle touche l'être. Avant de débiter une telle démarche, le formateur demande au sujet son accord sur la base d'une connaissance minimale des objectifs et des modalités techniques et déontologiques de ce qui lui est proposé. Il y a trois motifs qui fondent la nécessité du contrat dans la démarche autobiographique :

- le sens du respect de la personne humaine et de sa liberté de décider si elle va, ou non, travailler sur elle-même et donner à entendre à autrui une partie des résultats de son travail;
- sur le plan psychologique, le risque de violence symbolique quant à l'obligation de s'impliquer sans demander d'avis ni légitimer le recours à cette implication;
- sur le terrain institutionnel, le risque d'instaurer des rapports de pouvoir.

Selon Lainé (1998), l'accompagnateur des histoires de vie a intérêt à éviter que les participants soient liés par des relations de dépendance hiérarchique ou par des relations d'interdépendance. Avec un accord des volontaires, le contrat définit une série de dispositions techniques et déontologiques qui instituent la confiance et la sécurité minimales requises par la démarche telle la règle de confidentialité relative par rapport à ce qui s'est dit (Ibid.).

• Le contenu du contrat

Le contrat se négocie avec tous les participants et varie d'un groupe à l'autre (Lainé, 1998). La négociation prend appui sur les propositions ou sur les questions déontologiques et méthodologiques introduites par le formateur. Voici ce que propose Lainé (1998) comme contenu minimal d'un contrat :

1. La finalisation

L'accompagnateur définit le but et les objectifs généraux visés par la démarche autobiographique, ainsi que les consignes, les supports du travail et la manière d'animer.

2. Le règle d'autonomie des participants

L'accompagnateur vérifie d'abord si le volontariat de chaque participant est effectif et authentique. Pour ce faire, l'accompagnateur demande à chacun d'exprimer ses opinions, ses attentes, ses désirs et ses représentations à l'égard de la session. C'est une façon, pour le participant, de vérifier son désir et sa capacité de travailler avec l'accompagnateur et de fonder un engagement. À cette fin, l'accompagnateur essaie de rencontrer individuellement chaque participant afin d'explicitier l'intérêt, le questionnement et les objectifs personnels de chacun. L'autonomie est également considérée sous l'angle de la gestion de son degré d'implication. Chaque participant est libre de dire ce qu'il va dire. Ainsi, il garde sa propre organisation défensive.

3. La règle de confidentialité

Chaque participant s'engage à ne diffuser aucun des propos relatifs à l'histoire de vie d'autrui.

4. La règle de propriété des productions

Chaque participant est propriétaire exclusif des documents qu'il aura pu produire au cours de ce travail. Il y aura consentement explicite pour l'utilisation des productions d'un narrateur.

5. La règle relative au respect du travail d'autrui et au rôle du groupe dans la production de chaque narrateur et/ou autobiographe.

Cette règle concerne à la fois la déontologie et les modalités plus techniques du travail et de son animation. L'une des caractéristiques des pratiques en histoire de vie est le travail collectif. Selon Austin (1970), cité par Lainé (1998), le fait d'écouter attentivement,

sans intervenir davantage, la narration de sa vie par un sujet est déjà un « acte de langage ». Or, un rôle plus actif joué par l'accompagnateur et les autres membres du groupe peut contribuer au travail d'analyse, de mise en forme et de structuration qui permet de passer de la vie à l'histoire de vie. La question est : comment inscrire ce travail dans les limites imposées par le respect global du narrateur et plus précisément par :

- aucun jugement de valeur et d'attitude évaluatrice portant sur le contenu du récit et/ou sur la personne du narrateur;
- le souci d'éviter les violences d'interprétation et d'intrusion dans des domaines que le sujet tient à préserver;
- la nécessité de ne pas projeter sur l'histoire du narrateur des interprétations et des analyses qui tiennent davantage compte des autres.

Dans ce cas-ci, l'énoncé de la règle est formulé de cette manière : le travail des narrataires et du formateur dans la démarche autobiographique doit être davantage un travail d'accompagnement, c'est-à-dire un travail de coexploration des événements évoqués, plutôt qu'un travail d'interprétation. (Inspiré de Lainé, 1998).

- Au cours des phases de travail en groupe, les participants témoigneront de l'écoute et du respect auprès du narrateur afin que ce dernier puisse aller jusqu'au bout de ses propos.
- Les interventions des narrataires seront de l'ordre de demandes d'explications complémentaires suscitées par la première écoute et de l'ordre de l'expression de ce que le récit évoque en eux comme émotions et échos personnels en regard de leur propre histoire.
- Des propositions d'analyses explicatives de type hypothèse seront soumises au narrateur.

Enfin, c'est le narrateur qui oriente son travail en formulant une ou des questions qu'il se pose et souhaite traiter à propos de sa vie, en retenant telle piste de lecture plutôt qu'une autre, qui choisit d'interrompre ou de la prolonger et qui refuse de répondre à une question qui lui est posée.

6. *L'énoncé des consignes et des modalités techniques du travail proposé. Connaître les modalités de la démarche proposée.*

7. *La transparence budgétaire.*

- **Le contrat : à la croisée du pédagogique, du social et du psychologique**

Le contrat, instance médiatrice et institutante, se situe à la croisée du pédagogique, du social et du psychologique.

La dimension pédagogique relève des dispositions relatives aux consignes et aux modalités pratiques de la démarche, c'est-à-dire aux buts, aux objectifs et aux supports méthodologiques (Lainé, 1998). En ce qui a trait aux processus psychiques, ils conditionnent l'engagement dans ce travail, c'est-à-dire sur les fondements de la demande, le désir et la capacité du sujet de travailler sur sa propre vie. Quant au dispositif instituant les rapports sociaux, il relève de l'autonomie des sujets dans ce travail, de la négociation des clauses qui le régissent et des règles imposées à tous les participants (Ibid.).

L'instance du contrat s'opère en tant qu'instance du politique puisque la négociation de la règle commune institue des rapports de pouvoir voulus et non subis et considère le sujet engagé comme un citoyen qui définit et veut la loi à laquelle il obéit. C'est, pour Lainé (1998), une forme d'organisation démocratique.

Bref, le contrat fait apparaître des dispositions qui sont à la fois pédagogiques, éthiques, psychologiques et sociales.

- **Le contrat comme médiateur entre les parties contractantes**

Le contrat doit être perçu comme médiateur entre les deux parties contractantes et le vivre ensemble. Cette médiatisation assure la légitimité des histoires de vie dans le champ de la formation et évite les dérives possibles en son absence soient la régression, l'illusion et la violence de relations. Ces effets se présentent sous deux formes principales : dans des rapports de force lors des interactions et dans la violence des rapports de séduction et/ou de dépendance affective, que ce soit à partir du groupe ou du formateur ou, conséquemment, à

partir des deux. Finalement, Lainé (1998) souligne qu'il se joue toujours, dans les démarches d'histoire de vie, des phénomènes de transfert et contre-transfert.

4.4.3 Différentes approches de collecte de données

Pour soutenir une démarche autobiographique, plusieurs supports peuvent être mis à la disposition du narrateur : l'affiche, les collages, le dessin, la peinture, la sculpture, des écrits, des photos, la danse pour ne nommer que ceux-là. Le processus sera imprégné par les intentions du sujet narrateur.

4.4.4 L'analyse des données et la construction du sens

Le narrateur est le premier interprétant de son récit. Comme le souligne Josso (1998), le récit de vie permet au sujet de dégager les matériaux qui ont constitué sa formation. Par la suite, travailler le sens donne l'occasion de penser sa vie dans sa globalité, dans ses lignes de forces, dans ses acquis du passé et dans la mise en perspective des enjeux de son existentialité. Il articule ainsi le présent au passé et au futur tout en prenant conscience de ses ressources et de ses fragilités, de ses valorisations et de ses représentations, de ses attentes, de ses désirs et de ses projets, de ses soumissions ou de ses obéissances et de ses espaces de liberté. Puisque le sens de la vie n'appartient qu'à l'auteur, les participants ne peuvent que lui proposer ou négocier des significations dans une recherche de compréhension réciproque (Documentaire, 2004). Toutefois, le groupe sert de catalyseur pour la production du sens. Le regard de l'autre ajoute à la réflexion et contribue ainsi à la co-construction du sens (Ibid.).

Afin de permettre au narrateur de construire l'interprétation de son récit, de Villers (1996) suggère quelques moyens d'organisation du matériau : ordonner chronologiquement les données, distinguer entre les éléments de faits et les représentations, comparer des

situations et des représentations afin d'en dégager les similitudes et les dissimilitudes, analyser des situations et des représentations du vécu subjectif en vue d'y lire ce qui s'y dessine comme intention, aspiration, désir ou, au contraire, comme expression d'un regret, d'un manque ou d'une frustration. La mise en relation et le repérage d'éléments répétitifs révèlent une direction de sens, un projet fondamental ou une énigme pour mettre le sujet en route vers la réalisation d'un projet. L'interprétation est davantage une ouverture vers une direction que l'analyse de la démarche autobiographique lui aura permis de découvrir.

Enfin, Josso stipule d'emblée que « Le processus auto-réflexif est à comprendre comme une activité d'auto-interprétation et de prise de conscience de la relativité culturelle des référentiels intériorisée par le sujet et par là constitutifs de la dimension cognitive de sa subjectivité » (Josso, 1998 : 276).

4.4.5 Les effets structurants de la démarche autobiographique

Pour Josso (1998), cheminer vers soi se présente comme le projet de vie d'un être humain dont l'actualisation consciente s'initie dans la connaissance de lui-même, de ce qu'il pense, de ce qu'il fait et valorise et de ce qu'il désire dans sa relation avec lui-même, aux autres et au monde. Il apprend à se connaître dans ses différentes modalités d'être-au-monde, à travers ses projections, ses différentes identités, ses représentations aussi bien dans leurs aspects visibles ou manifestes qu'invisibles ou non-explicités. L'effet transformateur de la démarche autobiographique provient, selon de Villers (1996) de trois composantes caractéristiques de l'approche biographique en formation des adultes : la production de soi par l'expression orale et écrite de son récit, la réarticulation de sa temporalité et l'interprétation du sens amenant une transformation du rapport au passé, au présent et à l'avenir.

Pour Desmarais (2004), la démarche autobiographique produit un effet de subjectivation. Relatant les propos d'Ardoino et de Barus-Michel (2003), cette auteure définit cet effet par une prise de conscience de soi en tant qu'être humain singulier, complexe et conflictuel revendiquant la reconnaissance et le partage.

Ce projet de connaissance de soi amène donc le sujet à prendre conscience de sa subjectivité, à se responsabiliser et à s'autonomiser afin d'orienter le devenir de sa réalisation. En réfléchissant sur lui-même, le sujet fait acte d'auto-orientation.

4.4.6 Les défis et les limites

La démarche autobiographique demande l'implication de la personne, c'est-à-dire exige d'examiner sa vie, d'accepter de se dévoiler, de faire émerger du sens pour elle-même et pour les autres et, enfin, de s'ouvrir à un processus de transformation personnelle et sociale (Documentaire, 2004). Cependant, comme le spécifie Pineau (2004), un temps est nécessaire pour permettre des retours sur des zones plus ou moins conscientes des existences. La démarche autobiographique n'est pas, pour Le Grand (2000), une chose en soi, le produit d'une réification, mais un processus dynamique toujours inachevé.

Dans les histoires de vie, Josso (1998) stipule que le premier défi est la recherche de singularité en reliance. Dans le cadre de cette étude, le défi tant pour le chercheur que pour les élèves consiste à découvrir et à développer leurs ressources internes et externes. Il s'agit de trouver une voie médiane entre des préférences qui expriment la difficulté à vivre ni ego-centré, ni aliéné à ses appartenances. C'est ainsi que s'effectue « l'itinéraire du cheminement vers soi avec les autres et du cheminement avec soi vers les autres » (Josso, 1998 : 279). L'alternance d'activités individuelles et en groupe est un défi à relever en ce qui a trait à la double réflexion apportée par le travail autobiographique.

L'articulation entre recherche et formation constitue un autre défi. Le chercheur avance lorsqu'il est capable de s'apprendre à lui-même grâce à ou malgré les interactions avec les autres. Être à l'écoute pour apprendre et comprendre comment agir avec les adolescents afin de mieux les guider est une piste possible pour relever ce défi. Josso (1998) mentionne que cette posture d'apprenant-chercheur exige des stratégies qu'il doit développer tout en se responsabilisant face à son processus d'apprentissage. Cette posture exige un dépassement du rôle traditionnel de l'enseignant.

Le troisième défi réside dans la capacité à socialiser des aspects de la vie intérieure en partageant les pensées, les ressentis, les doutes, les questions, les incompréhensions, les états d'âme, les rêves et les secrets. Toutefois, il convient de respecter ce qui ne peut ou ne veut se dire tout en autorisant par son propre exemple que tout peut être accueilli au sein d'une démarche de ce type. Dans le cadre d'une démarche autobiographique auprès d'adolescents en construction identitaire, ce défi est majeur. Cependant, le simple fait, pour l'enseignant chercheur-formateur, de partager la compréhension d'événements de sa vie intérieure permet, d'une part, l'ouverture chez certains jeunes et, d'autre part, de penser qu'il est possible de s'en sortir. La socialisation les invite ainsi à aborder le problème d'une autre manière.

Le quatrième défi consiste dans la capacité à identifier les différences culturelles cachées au cœur d'une même langue comme condition de la mise en évidence de la singularité (Josso, 1998; Desmarais, In Documentaire 2004). Comme le dit Cyrulnik, (2004), même les mots publics ont un sens privé. Il convient ici de dépasser l'illusion d'un langage commun préétabli sur les façons de dire et de penser l'existentialité (Josso, 1998). Le travail biographique se définit comme une démarche dialectique de construction et de déconstruction en vue de construire en soi un espace de liberté pour se penser, se vivre et se dire, que ce soit avec soi, les autres ou le monde (Ibid.). À ce sujet, il faut dire que chaque cycle de vie ouvre un chapitre différent dans la construction de l'identité de l'être humain, qu'à chaque âge de la vie, il est totalement habité par des mondes différents et que la

culture, l'environnement, la temporalité et l'identité ont un impact indéniable sur la complexité de la construction identitaire.

Le cinquième et dernier défi consiste à faire émerger, à travers la pratique des histoires de vie centrée sur la formation « une position méta-disciplinaire qui reconfigure, par l'invention de nouveaux concepts et d'un langage original, les apports fragmentés des différentes disciplines des sciences de l'humain » (Josso, 1998 : 282). Ce lieu *méta* désignerait la formation du point de vue du sujet existentiel et des incidences de sa compréhension dans toutes les pratiques où il est impliqué. Finalement, Josso mentionne que « L'étude de la phénoménologie de la formation permet de mettre en évidence des aspects de notre existentialité qui ne sont pris en compte de façon satisfaisante par aucune discipline existante et qui, en même temps, ne saurait les ignorer » (Josso, 1998 : 282-283).

Quant aux limites, Rugira (In Documentaire, 2004) mentionne la limite de la compréhension par le langage lorsque le corps est figé. À ce sujet, l'expression par le corps permet d'entrer dans une autre forme de langage de l'être humain. Il aide le corps figé par le langage à briser la glace, à se mettre en action et à se réaliser. Ce que les mots peuvent signifier, telle la timidité, la peur, la colère, le corps peut aider à les démystifier. Dans le dispositif de la démarche autobiographique auprès d'adolescents de la 5^e secondaire, des activités sont prévues afin d'accéder à une autre forme de langage, celle du corps. Nous pensons que ce qui reste enkysté dans les mots peut se déployer par le corps.

Pour Pilon (Documentaire, 2004), il y a les dangers pour l'ego, cet ego qui peut conduire vers une seule vision de nous-même, positive comme négative. Selon Condamin (Documentaire, 2004), les écueils du narcissisme sont aussi à considérer lorsqu'il y a écriture et publication.

4.4.7 La démarche autobiographique : une variété de dispositifs

Une variété de dispositifs à visée formative a été élaborée par différents chercheurs afin de mettre en œuvre une démarche autobiographique. La démarche autobiographique peut se réaliser individuellement, par petit groupe, dans un collectif ou encore par une combinaison de ces dernières (Desmarais et Simon, 2006). Elle s'inscrit dans des visées de formation, d'intervention ou de production de connaissances. Toute démarche autobiographique comporte trois caractéristiques : une narration faite par un sujet-acteur à l'oral et à l'écrit, sur sa vie ou sur une partie de celle-ci se situant dans la temporalité biographique, articulée avec celle d'autrui et avec des repères collectifs (Desmarais et Simon, 2006). Comme le souligne Desmarais (Documentaire, 2004), chaque chercheur puise à la connaissance de soi et au contexte immédiat pour construire une combinaison favorable à l'ensemble des participants. Quelques exemples de dispositifs à visées de formation, d'intervention et de production de connaissances liés au domaine de l'éducation sont présentés dans cette section. Ces exemples ont été choisis dans le but de démontrer la diversité de dispositifs qui existent pour une démarche autobiographique auprès d'enfants, de jeunes adultes et adultes en formation.

Pineau (1983) présente une démarche de l'histoire de vie qui se déroule en cinq étapes (Pineau, 1986 : 137) : l'écriture d'un premier récit court et rapide d'une période de vie; une co-interprétation écrite, courte et rapide entre l'auteure du premier récit et une amie, à la lumière d'une étude du contexte social; une hétéro-interprétation orale d'un petit groupe de pairs (une vingtaine de personnes); l'écriture approfondie de l'histoire de vie à partir des événements jugés majeurs et une co-interprétation écrite de l'autoformation de ce cours de vie, entre l'auteure et le chercheur, avec une construction et l'application d'une grille d'analyse.

Dans le contexte universitaire de la Faculté Ouverte Pour enseignants, éducateurs et formateurs d'Adultes (FOPA), de Villers (1996) a élaboré le dispositif suivant. Tout d'abord, aucune directive n'est donnée quant à la forme et à la quantité du récit. Toutefois, ce chercheur-formateur signale que toute démarche autobiographique est portée par une finalité, explicite ou implicite et qu'il peut être efficace de déterminer un objectif personnel avant d'écrire. Parmi les objectifs, de Villers (1996) énonce les moments qui se sont avérés formateurs pour le sujet, les moments clés qui ont décidé d'une trajectoire ou les rencontres qui pourraient apparaître comme des ressources identificatoires. L'analyse de la démarche autobiographique apparaît, pour de Villers (1996), comme un passage obligé afin de faire ressortir la richesse du matériau produit et les effets de la démarche analytique elle-même. Cette technique d'analyse s'inspire de l'analyse structurale de Greimas (Greimas, 1966, In de Villers, 1996).

- Le contexte socio-historique articulé aux âges de la vie du narrateur : il s'agit d'abord de mettre en ordre chronologique les événements afin d'établir les correspondances avec le contexte historique et ainsi espérer des effets de sens révélateurs d'une logique collective dans laquelle le narrateur s'est trouvé inscrit.
- Les événements de vie : regrouper les événements selon des thèmes (famille, école, formation professionnelle, etc.)
- Les représentations du narrateur : séparer les faits et leur appréciation par le sujet. Cet exercice permet de repérer, entre autres, des similitudes en lien aux réactions subjectives face à des événements différents.
- L'objet de quête : à ce sujet, de Villers (1996) mentionne tout ce que l'on peut trouver en terme de désir ou de manque et qui se prête à une mise en projet.

Mentionnons que pour de Villers (1996), l'organisation du matériau et l'analyse des données sont effectuées à l'intérieur d'un groupe de trois personnes. La lecture du récit peut solliciter la mémoire du narrateur afin de compléter son récit ou ce dernier peut refuser de combler les blancs pour divers motifs. Avec Pineau (1983), l'ensemble du groupe réagit librement, soit par questions, soit par commentaires.

Dans le cadre d'un séminaire du programme de licence en sciences de l'éducation offert plus particulièrement à des professionnels en formation, Dominicé, cité par Josso (1991), a structuré sa méthode de travail en quatre phases. Durant la première phase, le ou les animateurs introduisent la problématique de la biographie éducative en regard des histoires de vie sociale, présentent la démarche de recherche-formation, les termes du contrat et ses objectifs de connaissance. À la fin de cette étape, chaque participant reformule ses objectifs. La deuxième phase consiste en l'expression orale du récit de chaque participant et en une écoute questionnante des autres participants. Cette phase se termine par l'écriture individuelle du récit. Dans la troisième phase, chaque récit est distribué aux membres du groupe et retravaillé avec la préoccupation d'entamer le processus de compréhension logique de chaque parcours et d'interprétation des composantes du processus de formation et de sa dynamique. Enfin, la dernière phase est consacrée au bilan de l'expérience effectuée par chacun.

Pour sa part, Abels (1998) travaille à partir des histoires de vie avec des enfants placés dans une institution ou dans une famille d'accueil. Étant donné le parcours douloureux des enfants et de la difficulté pour ces derniers de l'exprimer dans un groupe de pairs, le déroulement du travail se conçoit dans une relation à deux. Son dispositif se vit ainsi : une première rencontre où l'intervenant-e explique à l'enfant le sens du travail proposé; un temps de réflexion laissé à l'enfant pour se préparer, voire démarrer le travail d'histoire de vie; la signature du contrat; des entretiens à partir de divers supports : magnétophone (énonciation orale du récit, écoute partagée et restitution de la cassette au jeune), dessin, arbre généalogique, photos, écriture...; un travail de mise en ordre, de mise en sens, de construction par un questionnement sur l'origine de l'événement-séparation afin de permettre au jeune de mieux comprendre, de donner une autre réponse, sa réponse : « mais je n'y suis pour rien ».

Depuis 1989, à l'Université du Québec à Montréal, dans le cadre d'un programme de maîtrise en intervention sociale, Jouthe et Desmarais (1993 : 73) ont mis sur pied deux séminaires consécutifs à l'intérieur d'un projet pédagogique axé sur l'utilisation du récit de pratique « à la fois comme outil principal d'appropriation de la problématique du renouvellement des pratiques sociales [et comme] méthode privilégiée d'acquisition et de production de connaissances dans une démarche de théorisation des pratiques ». Les outils théoriques et méthodologiques élaborés au cours du premier trimestre préparent le travail de construction, d'analyse et d'interprétation des récits de pratique effectué au deuxième trimestre. Les différentes étapes du processus se déroulent ainsi : prise de contact entre professeurs et étudiants; présentation et négociation du projet pédagogique; bref récit oral d'expériences professionnelles et partage de questions suscitées par leurs pratiques individuelles et collectives aux autres membres du groupe en vue de transformer les problèmes de pratiques en questions de recherche; exposition devant un groupe de leur propre praxis humaine, c'est-à-dire leurs rapports à eux-mêmes comme sujets-intervenants, aux autres sujets-intervenants et à la société en mutation; analyse d'une corpus de textes multidisciplinaires offrant des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse, la compréhension et la transformation des rapports sociaux dans un contexte de crise de la modernité; distribution à l'ensemble du groupe des récits de pratique individuels afin d'en faire l'objet d'une analyse comparée dans la perspective du renouvellement des pratiques sociales; analyse comparée de trajectoires socioprofessionnelles d'intervenants sociaux; travail de production et d'analyse des récits de pratique et bilan critique des connaissances acquises.

La démarche de recherche sur le renouvellement des pratiques d'alphabétisation menée par Desmarais (2003) a permis de renouveler les pratiques en alphabétisation, dans le sens d'une approche globale comprenant trois volets : le processus d'accueil, le suivi individuel et les ateliers dont l'atelier autobiographique. Le processus d'accueil, s'échelonnant sur quelques semaines, comprend trois types de pratiques : l'entrevue d'accueil, le camp d'accueil et deux rencontres individuelles avec une intervenante

jeunesse. Le suivi individuel permet au jeune de s'engager plus à fond dans la formation offerte pour aider à résoudre des difficultés de vie personnelles, permettant ainsi de libérer l'énergie nécessaire afin de s'engager dans une prise en charge de sa propre formation. L'atelier autobiographique se divise en cinq blocs distinctifs : « la familiarisation avec la démarche, la construction théorique et méthodologique; la production orale et écrite; l'analyse et la synthèse » (Desmarais, 2003 : 203).

Bref, ces différentes manières d'insérer un dispositif spécifique dans une démarche autobiographique relevant d'une situation formative et éducative n'épuise pas les expériences faites à ce jour. Les dispositifs dans une démarche autobiographique tirent leur origine de la créativité du chercheur en lien avec le contexte de la recherche-formation. Dans le cadre de cette recherche, le dispositif est construit en fonction d'un groupe d'adolescents et en fonction de l'objet de la recherche. Cependant, dans tous les dispositifs, il y a des conditions indispensables au processus global d'une démarche autobiographique que l'enseignante-chercheuse retient soient : répondre minimalement à un intérêt, à un désir de la part du participant; avoir un contrat d'engagement respectant des règles éthiques et, à partir de la collecte de données, faire une analyse et une construction de sens. Quant aux effets produits par une démarche autobiographique, ils sont possiblement de l'ordre de la transformation identitaire chez la personne : meilleure conscience de soi et de sa subjectivité, responsabilisation face à sa vie, autonomisation dans ses choix, etc. Enfin, la démarche autobiographique comporte des défis relevant, entre autres, de l'engagement dans le processus de transformation personnelle et sociale et des limites face à la compréhension et le développement de soi par le langage.

4.5 Le dispositif de cette recherche

La démarche autobiographique comme outil de formation dans la construction identitaire des adolescents de la 5^e secondaire a été expérimentée dans une école de la région du Bas-St-Laurent, dans le cours optionnel, *La formation de la personne*, à partir

d'un groupe de 29 élèves. Le groupe a été constitué parmi des fiches d'inscription des élèves. Pour les fins de cette recherche, nous avons choisi ce groupe en fonction du plus grand nombre de gars. Vingt-sept (27) histoires de vie comprenant 21 adolescentes et 6 adolescents ont été recueillies à la suite de la démarche autobiographique vécue durant cinq mois. Deux adolescentes ont désiré conserver leurs écrits malgré les mesures prises pour assurer la confidentialité de l'identité et des données. Les raisons évoquées étaient de l'ordre de l'insécurité et de la loyauté face aux parents. D'emblée, il y avait chez la grande majorité des adolescents, une fierté d'apposer leur signature sur la feuille de consentement (annexe 2) et ainsi, pouvoir participer à l'avancée de la recherche sur la construction identitaire des adolescents. Les prénoms fictifs choisis des vingt-sept sujets à l'étude se trouvent en annexe 4.

4.5.1 Dispositif de la démarche autobiographique du cours optionnel : « Formation de la personne »

Afin de pallier à l'abandon des cours de morale et de religion en troisième et en cinquième secondaire, en 2003, et en prévision de l'abolition des cours en formation personnelle et sociale dans le curriculum scolaire, l'enseignante-chercheure conçoit un cours optionnel sur le développement de la personne pour les adolescents de la 5^e secondaire. Ce cours a comme visée pédagogique de permettre à l'adolescent de faire un bilan de sa vie à partir de la démarche autobiographique, de répondre à son besoin de compréhension de soi, des autres et de son environnement. Également, ce cours répond au besoin de l'adolescent de se propulser davantage dans l'avenir, de développer des outils d'adaptation lui permettant de mieux négocier avec les aléas de la vie et enfin de relier les trois dimensions de l'être humain, soit le cœur (l'affectivité), le corps et l'esprit.

Le dispositif de cette étude se réalise durant les deux dernières étapes de l'année scolaire 2005. Les élèves ont 4 périodes d'une durée d'une heure quinze minutes par 9 jours

de classe, soit environ 2 rencontres par semaine. La durée totale de la démarche autobiographique équivaut à environ 40 heures de formation.

Tableau 4: Dispositif de la démarche autobiographique du cours optionnel :
« Formation de la personne », élèves de la 5e secondaire

Étape 1 Familiarisation avec la démarche autobiographique	Étape 2 Construction théorique et méthodologique	Étape 3 Production écrite du récit de vie	Étape 4 Analyse	Étape 5 Synthèse
1. Prise de contact entre l'enseignant et les élèves	1. Capsules d'écriture de 10 à 15 minutes sur des thèmes de leur choix ou sur des thèmes proposés	1. Rédaction de son récit de vie à partir d'événements heureux comme difficiles	1. Relecture des écrits depuis le début du cours	1. Synthèse des découvertes
2. Vérification du choix du cours optionnel auprès de l'élève	2. Socialisation en dyade, en triade ou en grand groupe de passages d'écriture par ceux et celles qui le désirent	2. Suggestions de thèmes	2. Recherche des thèmes et/ou des émotions récurrents	2. Description des prises de conscience
3. Présentation du projet pédagogique	3. Travail théorique sur les thèmes choisis par les élèves : deuil, relation père-fille/fils; relation mère-fille/fils, etc.		3. Suggestions de questions afin d'aller plus loin dans l'analyse	3. Énonciation de projets pour l'avenir
4. Explication et proposition de la démarche autobiographique comme méthode de recherche-formation	4. Activités permettant la connaissance de soi et la socialisation entre pairs (dessin, collage, jeu des prénoms, etc.)		4. Utilisation des notes de cours ou de livres de références	4. Remise du travail final
5. Négociation du contrat d'engagement	5. Activités sur la découverte de soi à partir du corps		5. Socialisation de certains	5. Socialisation en grand

relevant de règles éthiques et déontologiques	(Chi gong, danse thérapie, visualisation, etc.)		événements de vie en dyades ou en grand groupe	groupe
6. Activité de socialisation	6. Discussions sur les besoins de compréhension sur l'humain			
7. Écriture des intentionnalités liées à soi et/ou au cours	7. Compréhension de la démarche autobiographique			
8. Signature du contrat d'engagement				
Durée Mi-janvier, début février (3 périodes)	Durée Mois de février au mois d'avril (23 périodes)	Durée Fin avril et mois de mai (6 périodes)	Durée Mi-mai au mois de juin (2 périodes)	Durée Juin jusqu'à la mi-juin (4 périodes)

Durée : Les élèves ont 4 périodes d'une heure quinze minutes par 9 jours de classe, équivalent à environ 2 rencontres par semaine, équivalent à 40 heures de rencontres durant la démarche autobiographique

4.5.1.1 Première étape : familiarisation avec la démarche autobiographique

La première étape, familiarisation avec la démarche autobiographique, est consacrée à la prise de contact entre l'enseignante-chercheure et les élèves, la vérification du choix du cours optionnel par l'élève, la présentation du projet pédagogique, l'explication et la proposition de la démarche autobiographique comme méthode de recherche-formation, la négociation du contrat d'engagement relevant de règles éthiques et déontologiques, une activité de socialisation et l'écriture des intentionnalités liées à soi et/ou au cours.

La prise de contact entre les élèves et l'enseignante-chercheure consiste en une brève présentation du cheminement professionnel de cette dernière, c'est-à-dire les raisons qui l'ont conduite à élaborer le cours *Formation de la personne*. Cette brève présentation permet d'abord aux élèves de situer le contexte dans lequel elle désire travailler : ouverture,

authenticité, respect et honnêteté et ensuite de saisir une philosophie de vie : tous et chacun sommes des « apprentis / sages » et derrière tout événement, il y a une formation de soi. Badiou (1993), cité par Guimond-Plourde (2004), mentionne qu'un événement est ce qui marque la rupture entre deux manières d'être ou de voir et contraint ainsi la personne à décider d'une autre manière d'être (Guimond-Plourde, 2004 : 152). Pour Cyrulnik (2003), l'événement se définit comme un quelque chose dans le réel qui a provoqué une surprise et une signification qui a rendu l'événement saillant.

La vérification du choix du cours optionnel auprès de l'élève s'avère une étape importante avant le début de la démarche autobiographique. Chaque élève a besoin de se sentir libre de suivre le cours puisqu'il devra prendre, à son rythme, la responsabilité de s'investir personnellement dans les différentes étapes de la démarche autobiographique. À la fin du premier cours, l'élève aura l'opportunité d'aller réaménager son horaire. De concert avec l'enseignante-chercheure et la direction adjointe de l'unité d'enseignement, des modalités ont été mises en place advenant le retrait ou la venue d'un nouvel élève au cours de la démarche. Il a été convenu que lors d'un retrait, l'élève recevra un enseignement individualisé en lien avec des thèmes courants de la vie. En ce qui a trait à l'arrivée d'un nouvel élève, il peut intégrer un groupe avant la moitié du temps alloué pour ce cours. Une rencontre individualisée entre l'enseignante-chercheure et l'élève sera nécessaire afin que ce dernier puisse cerner les contours du travail enclenché par le reste du groupe.

Au départ, la conception et l'élaboration d'un plan de cours se sont faites à partir des modalités de l'institution. Ce plan comprend, entre autres, les thèmes récurrents demandés par les élèves les années précédentes et la pondération des étapes. Aux élèves, l'enseignante-chercheure présente le projet pédagogique en insistant sur l'autoformation, la nécessité d'être sujet de sa vie et sur le rôle actif qu'ils auront à jouer afin de se réaliser en tant qu'être humain. Elle soumet également aux élèves les modalités de fonctionnement : cahier d'écriture, propositions de thèmes à aborder durant l'année, activités sur la

connaissance et la découverte de soi. En ce qui concerne les thèmes proposés tels l'estime de soi, l'analyse des rêves, les relations parentales, la gestion du stress, entre autres, ils ne sont là qu'à titre indicatif. Au cours suivant, les élèves ont la possibilité d'écrire leurs intentions liées à soi et/ou au cours et une synthèse des thèmes étant soumise durant un cours ultérieur. Encore une fois, rien n'empêche d'ajuster le plan de cours aux besoins des élèves. Enfin, l'enseignante-chercheure explique en quoi consiste la démarche autobiographique comme méthode de recherche-formation et les invite à participer.

Durant la démarche autobiographique, chaque écrit est lu par l'enseignante-chercheure. Quant au dévoilement de soi au groupe, chaque élève va à son propre rythme. Également, l'enseignante-chercheure explique que l'implication personnelle dans la rédaction d'événements de leur vie, de leur récit de vie et de son analyse, le partage de certains passages de leur vie en dyade, en triade ou en grand groupe, les activités reliées à la connaissance de soi risquent de déclencher chez certains des malaises et que chacune et chacun auront à développer le respect de soi et de l'autre lors de ces manifestations. Un encadrement pédagogique individuel est prévu par l'enseignante-chercheure advenant un besoin plus spécifique de la part de certains élèves. Ajoutons que les élèves peuvent compter sur les ressources du milieu scolaire, telles l'intervenante sociale et l'infirmière ou encore être dirigés vers des intervenants spécialisés comme un psychologue ou un médecin. Ce contexte d'apprentissage engage non seulement l'enseignante-chercheure, mais aussi l'élève vers une relation pédagogique qualitativement différente de celles habituellement vécues où la transmission et la reproduction des connaissances sont valorisées.

L'enseignante donne son numéro de téléphone et une adresse courriel. L'adresse courriel est un outil supplémentaire de communication pour l'enseignante-chercheure. Il permet à certains jeunes d'entrer doucement en relation avec elle ou d'exprimer par écrit, sur le vif du moment, ce qu'ils pensent ou ce qu'ils vivent. Le matin ou durant une période libre de la journée, l'enseignante-chercheure répond aux courriels reçus.

La négociation du contrat d'engagement relevant de règles éthiques et déontologiques (annexes 2 et 3) ainsi que des questions sur la démarche autobiographique ne soulèvent aucune question de la part des élèves. Toutefois, des questions reliées soit au nombre de pages concernant le travail à partir du récit de vie ou soit à l'évaluation du cours sont nombreuses. L'enseignante-chercheure insiste sur le fait que le travail d'écriture est d'abord un travail de formation pour soi. Par la suite, une échelle de grandeur leur est donnée quant au nombre de pages pour le dernier travail d'écriture, le récit de vie. Il s'élabore généralement entre dix et vingt pages. Quant à l'évaluation, les normes institutionnelles demandent l'attribution de notes chiffrées. Pour ce faire, ce qui est considéré, c'est la qualité de l'investissement de l'élève dans son récit de vie, c'est-à-dire son analyse et la synthèse de ses découvertes, de ses prises de conscience durant la démarche autobiographique, de ses pistes de projection ainsi que l'investissement dans les activités de connaissance et de découverte de soi et la participation lors des discussions de groupe.

Les premières périodes de cours sont les assises du chemin à parcourir entre l'enseignante-chercheure et les élèves pendant cinq mois ou durant une année scolaire. Dès la deuxième période, il y a la signature du contrat d'engagement. Ensuite, les élèves ont une activité de socialisation leur permettant d'établir un premier contact entre eux. Ils se présentent, au même titre que l'enseignante-chercheure, à un collègue de classe en lui demandant son prénom et ce qu'il va ou a mangé pour dîner. Cette première activité crée de l'ambiance et sort du cadre traditionnel d'un cours. Par la suite, il y a un partage en grand groupe sur la perception des effets de cette activité sur eux et sur les autres.

Afin de faire émerger les idées de projet, un échange se fait à partir de questions telles : pourquoi avez-vous choisi ce cours? Quelles sont vos attentes? Est-ce qu'il y a d'autres élèves qui vous ont suggéré de prendre ce cours et pourquoi ? Brièvement, chaque élève s'exprime oralement. L'utilisation du « Je », de l'engagement de soi dans sa parole est exigée. À la suite de cette animation, une première activité d'écriture se concrétise. Chacune et chacun écrivent dans un cahier d'écriture leurs intentions quant à la poursuite

d'un tel cours. Pour le cours suivant, chaque élève est invité à penser à la manière dont il va se présenter à l'ensemble du groupe. Il peut se présenter à partir d'un objet important, revêtir un costume, etc.

4.5.1.2 Deuxième étape : construction théorique et méthodologique

La deuxième étape, construction théorique et méthodologique, permet d'entreprendre une réflexion personnelle et collective à partir de courts instants d'écriture et de thèmes choisis par les élèves concernant le développement de l'humain. Les thèmes choisis par les élèves sont liés étroitement à leur vécu : la relation à la mère, au père, l'origine des complexes, la gestion du stress, pour ne nommer que ceux-là. Une recherche documentaire a été faite au préalable par l'enseignante-chercheuse afin d'alimenter les réflexions et les discussions chez les élèves et de répondre aux besoins de ces derniers. Généralement, les discussions de groupe se passent dans le cercle de paroles. Chaque élève peut amener un point de vue, une question, un commentaire sur le thème abordé et partager certains passages de son histoire. En plus, un rituel de parole est mis en place par l'enseignante à chaque début de semaine. Tous les élèves ont la possibilité de partager à l'ensemble du groupe une anecdote, un événement de leur quotidien ou de leur fin de semaine.

Lors des périodes de classe jusqu'à l'étape de la rédaction du récit de vie, les élèves sont invités à écrire entre 10 à 15 minutes dans un cahier d'écriture sur un thème de leur choix ou sur un thème travaillé en classe. Comme le souligne Pineau et Le Grand (1993), l'écrit laisse une trace et a un effet structurant. Le passage à l'écrit permet l'émergence d'énonciation d'une situation.

Après l'écriture, il y a, parfois, une période d'échange en grand groupe portant sur les difficultés pour soi, sur les incompréhensions par rapport à une situation vécue, sur les résistances face à l'écriture, etc. ou encore une période d'échange en dyade ou en triade de

passages d'écriture. Pour clore cette première partie du cours, un rituel se met en place afin de faire la transition avec une autre activité. Dans un premier temps, debout, en position de guerrier, les jeunes sont invités à contracter tous les muscles de leur corps et à les décontracter à raison de 3 fois chacun. Dans un deuxième temps, au décompte de 3 à 1, ils poussent un cri de ralliement, un « Ah ». Ce « Ah » se veut symbolique : je prends ma place, je m'affirme, je m'enracine. Également, à la fin de chaque période d'écriture, les élèves remettent leurs cahiers afin que l'enseignante-chercheure puisse les lire et leur donner une rétroaction sur leur écrit, soit par un commentaire, une question d'approfondissement, un renforcement positif, la remise d'un article spécifique à une meilleure compréhension de la situation, etc. Les élèves sont libres de répondre aux commentaires ou aux questions d'approfondissement comme ils sont libres de poser des questions et de soumettre des commentaires à l'enseignante-chercheure.

Des activités de connaissance de soi

À quelques reprises durant la deuxième étape du dispositif, les adolescents ont la possibilité de dessiner, de fabriquer un collage, d'analyser un rêve et de travailler avec des outils de connaissance de soi. Ces activités les aident à réfléchir, à faire émerger des souvenirs, à mieux comprendre ce qu'ils sont ou à découvrir des facettes cachées de soi. Avant de se placer en dyade ou en triade, à l'aide d'un exemple, l'enseignante-chercheure démontre une possibilité d'aller plus loin dans la compréhension de l'activité. En questionnant ou en utilisant la technique de l'association de mots, l'autre peut aider à élucider, à mettre des mots et à faire du sens sur une partie du dessin, du collage ou du rêve.

Des grilles d'analyse sont proposées aux élèves. Nous retrouvons, entre autres, l'ennéagramme et le triangle de Karpman. En ce qui concerne l'ennéagramme, cet outil permet d'expliquer la complexité des rapports humains et de comprendre la dynamique inconsciente de la personnalité. Quant au triangle de Karpman, il offre la possibilité de regarder les interactions négatives qui s'installent inconsciemment dans les relations

interpersonnelles et, par la suite, de regarder d'une façon positive les possibilités qui s'offrent à l'humain pour faire autrement.

Des activités reliées à l'imaginaire et à la créativité à partir du corps sont également proposées aux élèves. Une fois par cycle de 9 jours, les élèves sont amenés à expérimenter diverses activités favorisant l'évacuation du stress ou des tensions vécus durant la journée (exercices de respiration), l'exploration de l'espace tant extérieur qu'intérieur (danse thérapie, visualisation), le développement de leur sens de l'observation (jeu du miroir), une entrée en contact physique avec d'autres jeunes du groupe (l'algue et la mer) tout en intégrant des jeux de l'enfance tels le mur chinois, le ballon prisonnier, etc. Au début du cours, un cercle est formé et un exercice de centration leur est proposé. En position de guerrier, les élèves éjectent une pensée, une situation, une attitude ou un comportement indésirable. Par la suite, en se concentrant sur les directives de l'enseignante-chercheure, des « Ah » seront projetés à l'extérieur de leur corps. Comme pour l'activité d'écriture, ce « Ah » se veut symbolique : « je prends ma place, je m'affirme, je m'enracine, je me libère d'une tension, de la colère, etc. ». Le corps devient l'instrument pour s'affirmer, rencontrer ses émotions parfois difficiles à exprimer verbalement ou par écrit, se mettre en action face à sa timidité ou son sentiment d'isolement.

Pour créer un climat de confiance et de complicité puis favoriser la prise de conscience de son corps, l'enseignante-chercheure effectue majoritairement les mêmes exercices que les élèves. Elle est l'initiatrice, le guide. À la fin du cours, l'ensemble du groupe discute des découvertes et des sensations ressenties pendant l'activité proposée.

Enfin, d'autres activités à caractère ludique sont également présentées au groupe de recherche. Les activités du collage et de l'analyse de rêves visent à approfondir la découverte de soi et approfondir son histoire de vie.

La classe : un lieu de parole, un lieu de socialisation

Dans la démarche autobiographique, les temps de socialisation sont des occasions pour les adolescents de prendre le risque de se dire, de prendre en compte les différences entre les uns et les autres, d'interagir avec autrui et d'acquérir des nouvelles représentations de la réalité. La formation de groupes de parole est aussi une réponse aux besoins d'écoute et de dialogue exprimés par les élèves.

Tel que mentionné dans la première étape du dispositif, la négociation d'un contrat d'engagement relevant de règles éthiques et déontologiques en lien à la démarche autobiographique est à mettre en place entre l'enseignante et les élèves. La concertation entre les jeunes de la classe et l'enseignante a abouti à l'élaboration de règles d'éthique pour assurer les assises des groupes de parole : dyade, triade, grand groupe. L'ensemble des jeunes du corpus ont signé le contrat relatant les principaux points du code d'éthique (Annexe 2).

Le groupe de parole n'est pas un lieu de débat, ni un groupe thérapeutique, mais peut susciter des débats ou avoir des effets thérapeutiques. Les groupes de paroles sont conçus pour échanger sur des événements de la vie et avancer dans la compréhension de son monde et dans la compréhension du monde de l'autre. Chaque élève est responsable de sa parole.

4.5.1.3 Troisième étape : production écrite du récit de vie

Le travail d'écriture utilisé comme outil d'apprentissage représente un investissement important dans la compréhension de soi, de l'autre et du monde. Les capsules d'écriture amènent progressivement les élèves vers la rédaction et l'analyse de leur récit de vie. La rédaction du récit de vie se fait à partir d'événements marquants de sa vie, heureux comme difficiles.

Afin de faciliter la production du récit de vie chez les élèves, des thèmes leur sont proposés (Annexe 4). Afin de pouvoir revenir sur certains événements émergents et/ou de conserver le fil conducteur, l'enseignante-chercheuse suggère à ses élèves de laisser des mots clés soit sur une feuille, soit sur la page gauche de leur cahier. De plus, l'enseignante demande de porter une attention particulière à la chronologie des événements de leur vie.

Cette étape peut se faire d'une façon concomitante avec certaines parties de l'étape quatre, l'analyse. Dans la classe, lors de l'écriture, les adolescents ont le droit d'écouter leur musique (lecteur CD ou MP3). Il arrive que certains d'entre eux ont besoin de sortir de la classe. À ce moment, un autre élève l'accompagne. L'important, c'est de prendre soin de soi et de l'autre. Le silence est de mise pour cette étape de la démarche autobiographique. Pour ce faire, l'enseignante suggère aux élèves de se centrer et de se faire une bulle de protection pour entrer dans leur univers. L'étape de la rédaction du récit dure environ 6 périodes, soit un peu plus de 7 heures d'écriture.

4.5.1.4 Quatrième étape : analyse

La quatrième étape, l'analyse, consiste à amener les élèves à dégager des éléments cachés d'eux-mêmes, à retracer les thèmes et/ou les émotions récurrents, à donner du sens à leur événement comme apprentissage de la vie et faire des prises de conscience sur leur histoire. Cette étape est un passage obligé afin de faire saisir la richesse du matériau produit et les effets de la démarche analytique elle-même. Pour ce faire, des questions sont suggérées aux élèves (annexe 4). L'adolescent peut aussi utiliser des livres de références ou ses notes de cours afin de mieux analyser une situation vécue.

L'analyse se fait individuellement, en dyades et collectivement. Lorsqu'il y a partage de certains événements de vie en dyades ou en grand groupe, l'élève peut apprendre à percevoir différemment son événement de vie, à faire des liens avec les événements des autres membres du groupe ou encore à réaliser qu'il n'est pas seul à vivre des peurs, de la solitude, des moments d'incertitude face à l'avenir, des relations difficiles avec un parent, ainsi de suite. La socialisation amène donc l'élève à un autre niveau d'analyse. Dans l'histoire singulière d'un élève se trouve parfois une part d'universel.

4.5.1.5 Cinquième étape : synthèse

La dernière étape, la synthèse, permet de nommer ses prises de conscience, de faire le bilan de ses acquis durant l'année et de faire part de ses projets futurs. Cette partie se fait à la fois par écrit et oralement. Les deux derniers cours sont consacrés au bilan oral. Dans le cercle de paroles, après avoir terminé de parler, l'élève prononce un « Ho », signifiant la fin de son bilan et les autres élèves répondent également par un « Ho », signifiant, « nous t'avons écouté ». Symboliquement, à la fin de la prise de paroles par chaque élève du groupe, chacun allume une chandelle, visualise une lumière à l'intérieur de lui, au niveau du cœur, fait un vœu et souffle lorsqu'il a complété le tout. Tous les adolescents demeurent propriétaires de leurs cahiers d'écriture. À la fin de l'année scolaire, ils ont le droit et sont en mesure de garder ou de léguer à l'enseignante-chercheure pour un temps donné leurs écrits pour des fins de recherche. À cet effet, les adolescents ont signé une demande de consentement autorisant l'enseignante-chercheure à utiliser leurs histoires de vie avec l'assurance du respect de la confidentialité.

4.5.2 Le journal de bord de la chercheure

Parallèlement à l'expérimentation de la démarche autobiographique, l'enseignante-chercheure utilise un journal de bord. Ce journal est constitué de mémos recueillis durant

tout le processus de la recherche. Après chaque cours, cette dernière laisse dans son journal de bord, les traces de la démarche autobiographique utilisée en classe. Également, elle émet ses idées, ses réflexions, ses décisions, des faits relatant la relation avec un ou des élèves dans le but d'établir un dialogue entre les données et l'enseignante-chercheuse lors de l'analyse. Bref, le journal de bord a permis à cette dernière d'écrire et d'expliquer le dispositif mis en place lors de la démarche autobiographique.

4.6 Cueillette des données

Durant la démarche autobiographique, les adolescents de cette recherche ont rédigé sur des thèmes de leur choix ou sur des thèmes reliés à la théorie travaillée en classe. Dans le cadre de cette recherche, les jeunes ont écrit sur dix (10) thèmes : Les intentions ; Qui suis-je ? ; écriture libre ; l'ennéagramme ; le triangle dramatique ; entre socialiser et écrire : une différence ? ; l'école primaire et/ou l'école secondaire ; relation père/fille ou père/fils ; lettre à mon père et la relation mère/fille ou mère/fils. Dans cette recherche, l'écriture de ces capsules ont généralement eu lieu au début du cours. Il est arrivé à quelques reprises que la rédaction d'un court texte s'est passé à la fin du cours. À la fin de chaque période d'écriture, d'une durée moyenne de 10 à 15 minutes, l'enseignante-chercheuse a ramassé les écrits afin de les lire et de donner aux jeunes une rétroaction sur leur écrit, soit par un commentaire, une question d'approfondissement, un renforcement positif, la remise d'un article spécifique pour une meilleure compréhension de la situation, etc. Sur vingt-sept (27) élèves, vingt et une filles et six garçons ont remis leur cahier d'écriture. Voici un tableau des données relatif aux capsules d'écriture.

Tableau 5 : Capsules d'écriture

Capsules d'écriture	Filles	Gars	Total de textes sur 27 élèves
Intentionnalité	21	6	27
Qui suis-je	21	6	27
Écriture libre	18	4	22
Ennéagramme	15	5	20
Triangle dramatique	8	3	11
Entre socialiser et écrire : une différence ?	18	4	22
École primaire et/ou secondaire	17	4	21
Relation père/fille ou père/fils	16	5	21
Lettre à mon père	13	3	16
Écriture libre	17	4	21
Relation mère/fille ou mère/fils	19	4	23
Thèmes de leur choix	5	3	8

L'écart entre le nombre total de textes écrits à partir des thèmes suggérés et le nombre d'élèves ayant remis l'ensemble des capsules d'écrire s'expliquent d'abord par la possibilité, pour les jeunes de la recherche, d'écriture sur un thème de leur choix ou encore de poursuivre sur un thème déjà amorcé par ces derniers. Deuxièmement, cet écart parle des absences de l'élève à l'école ou encore de l'état psychique en début du cours ou à la fin du cours, des retards ou des absences en classe dus en grande partie à l'investissement de certains jeunes dans la communauté étudiante : réunion comme délégué de groupe, comité d'album de finissants, comité du bal des finissants, spectacle des sortants, coopérative étudiante, pour ne nommer que ceux-là. Dans cette recherche, ce sont majoritairement les filles qui sont absentes. Cela s'explique, en grande partie, par leur investissement dans la vie étudiante.

Durant la rédaction des capsules d'écriture, les élèves peuvent prendre l'initiative d'analyser certains segments de leurs écrits. Les thèmes travaillés en classe ou les thèmes de leur choix s'amalgament à certaines parties de l'étape 4 du dispositif, l'analyse. Nous retrouvons, entre autres, la relecture des écrits depuis le début du cours, la recherche de thèmes et/ou d'émotions récurrents et l'utilisation de notes de cours ou de livres de références. À la suite de la rédaction des capsules d'écriture, les adolescents de la recherche ont tous écrit leur histoire de vie.

Les élèves sont invités à écrire sans censure. Il est également permis de faire abstraction des codes grammaticaux et syntaxiques afin d'accéder à une plus grande fluidité dans l'expression des événements racontés. Malgré ces indications, tous les élèves de cette recherche ont utilisé un langage convenable et ont porté une attention dans leur travail d'écriture quant à la grammaire et à la syntaxe.

4.7 Deux analyses du corpus des récits autobiographiques

Dans le cadre de cette étude, deux analyses des matériaux ont été faites. Tout d'abord, par les auteurs des récits et, par la suite, par l'enseignante-chercheure.

4.7.1 Une première analyse : le sens donné par les adolescents

La première analyse, faite par les adolescents, constitue une étape inhérente à la démarche autobiographique. Dès la deuxième étape du dispositif, les jeunes analysent individuellement, en dyade et collectivement, certaines parties de leur récit autobiographique à partir d'événements heureux comme difficiles. Ces derniers se placent dans la position de chercheur. Par la suite, ils sont amenés à faire une synthèse de leurs découvertes, de leurs prises de conscience ainsi qu'à énoncer des projets pour l'avenir. Ils

deviennent les premiers artisans du sens de leurs événements de vie, les premiers interprétants. Cette analyse révèle donc une première version d'une réalité.

4.7.2 Une deuxième analyse : la production de nouveaux savoirs

Cette recherche-formation se préoccupe de comprendre comment une démarche autobiographique peut contribuer à la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire. Les adolescents sont les sujets qui informent l'enseignante-chercheure à partir de connaissances constituées par leur expérience. Les élèves rendent compte de leur propre vision du monde en la mettant d'abord à profit pour eux-mêmes, pour leur formation et, deuxièmement, pour la recherche, en reconnaissant l'utilité de l'apport de leurs expériences individuelles. Les données recueillies auprès d'adolescents de la 5^e secondaire constituent donc, pour l'enseignante-chercheure, une matière première à soumettre à une analyse afin d'en isoler le sens sans en réduire la richesse.

4.8. Méthode d'analyse de théorisation

La méthode d'analyse de théorisation permet, à partir de notre corpus de données, de répondre à la question et aux objectifs de la recherche. L'analyse qualitative de théorisation se différencie de la *grounded theory* de Glaser et Strauss (1967) par le fait que l'analyse de théorisation est prise comme méthode d'analyse de données et non comme stratégie générale de recherche (Mucchielli, 2004; Paillé, 1994), laissant de côté l'objectif large de production d'une théorie pour celui, plus modeste, d'un processus de théorisation (Mucchielli, 2004), détaillée en termes d'opérations successives de construction théorisante plutôt que de codages multiples (Mucchielli, 2004; Paillé, 1994a). Au lieu de se demander « Comment mener une recherche qualitative », la méthode par théorisation répond à la question « Que faire avec les données, comment les analyser? (Paillé, 1994 : 149). Pour certains auteurs, les techniques et procédures de développement de la théorie enracinée de

Glaser et Strass (1967), enrichies par Strauss et Corbin (2004), renferment une multitude d'opérations de codages détaillés rendant parfois les tâches d'analyse, d'interprétation et de construction théorique laborieuses, voire ambiguës. Quant aux règles analytiques de la théorisation ancrée préconisées par Laperrière (1997), elles se regroupent à la fois dans les étapes d'analyse de Paillé (1994) et de Strauss et Corbin (2004). La théorisation ancrée part de deux principes méthodologiques : celui de l'enracinement de la théorie dans la réalité et celui de la philosophie phénoménologique qui consiste à mettre entre parenthèses les notions préexistantes relatives à un phénomène pour le laisser parler de lui-même (Laperrière, 1997). De plus, la théorisation ancrée va de pair avec une perspective épistémologique, puisque la société est continuellement construite par les acteurs sociaux.

Dans le cadre de cette étude, nous nous appuierons sur la méthode d'analyse par théorisation ancrée de Paillé (1994). Cette méthode itérative est progressive et va nous permettre « une mise au jour des propriétés des phénomènes dans le rapport d'un contenu empirique avec une forme théorique ou conceptuelle appelant une explication » (Archambault et Hamel, 1998 : 96). Quant à l'utilisation de la terminologie, nous adoptons la position de Mucchielli (2004) quant à l'expression « théorisation ». Pour cet auteur, l'appellation « théorisation » est préférable à celle de « théorisation enracinée ou ancrée », car « elle permet de désigner à la fois le processus et le résultat, tout en indiquant que le résultat lui-même n'est pas une fin mais plutôt l'état dans lequel se trouve, à un moment donné, une construction théorique donnée » (Mucchielli, 2004 : 215).

Enfin, en fusionnant les définitions de Paillé (1994a : 231) et de Mucchielli, (2004 : 215), nous pouvons dire que théoriser, c'est à la fois dégager le sens d'un événement, d'un phénomène, en le soumettant à diverses perspectives afin d'en renouveler sa compréhension; c'est lier, dans un schéma, divers éléments d'un contexte explicatif en y insérant les acteurs, les interactions et le processus à l'œuvre dans une situation éducative, organisationnelle, sociale, etc. et c'est « s'acheminer vers cette compréhension, contextualisation ou mise en relation » (Mucchielli, 2004 : 215).

4.8.1 L'examen phénoménologique

Avant l'analyse du corpus des données, un examen phénoménologique a été réalisé. Pour Paillé et Mucchielli (2003), cet examen exige l'attitude empathique, la reformulation phénoménologique et la reconstitution d'ensembles situationnels. Pour les fins de cette recherche, l'attitude empathique, la reformulation phénoménologique et la reconstitution d'ensembles situationnels ont permis une première imprégnation des données par l'enseignante-chercheure. La mise en œuvre d'une description socio-historique du parcours événementiel de chaque adolescent (annexe 6) ainsi qu'un résumé d'une page du récit autobiographique de chaque sujet de la recherche ont été réalisés pour l'examen phénoménologique. Voici en quoi a consisté l'examen phénoménologique.

La lecture des écrits de chaque adolescent a demandé, chez l'enseignante-chercheure, une attitude empathique face aux données, c'est-à-dire une disposition de l'esprit afin d'être disponible à l'autre et de respecter les témoignages. Dans cette recherche, l'écoute des auteurs a consisté à lire, relire et re-relire la totalité des écrits afin de cerner les logiques individuelles de chaque adolescent. Cette imprégnation des écrits a nécessité la mise entre parenthèses des préconceptions et des catégories *a priori* et a demandé l'écoute de l'altérité, sans jugement hâtif et réducteur de ce qui s'exprimait. Pour ce faire, l'enseignante-chercheure s'est laissée toucher, penser, comprendre, a pris un temps de maturation pour laisser le message authentique de chaque auteur pénétrer lentement son esprit. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2003), l'empathie est la sympathie intellectuelle par laquelle un chercheur est capable de comprendre le vécu de quelqu'un d'autre sans l'éprouver pour autant de façon réelle dans sa propre affectivité.

Pour Paillé et Mucchielli (2003), l'examen phénoménologique comprend aussi une synthèse du vécu des acteurs afin de dégager la trame principale des événements et des jugements rapportés ou observés, et de reconstituer ce qui est appelé le vécu des sujets, le point de vue des acteurs, la perspective des participants. Pour ce faire, l'enseignante-

chercheure a mis le plus possible entre parenthèses (réduction phénoménologique) les préconceptions à propos du phénomène et s'est située strictement au niveau de ce qui se présentait. À l'aide de questions telle « *Qu'est-ce qui est avancé, exprimé, mis de l'avant? Quel est le vécu explicité à travers ces propos* » (Paillé et Mucchielli, 2003 : 73), une reformulation, sous forme d'énoncés, a renfermé l'essentiel des phénomènes. C'est ainsi que s'est construit une description socio-historique du parcours événementiel de chaque adolescent (Annexe 6).

Par la suite, une reconstitution de l'ensemble des phénomènes s'est élaborée sous forme de résumé. Ces résumés ont tenu compte de la logique propre de chaque auteur des récits.

4.8.2 L'analyse par théorisation

L'examen phénoménologique, comme première opération d'analyse permettant un ancrage empirique, a été suivi par un travail plus approfondi d'analyse des données afin de dégager l'essence de l'expérience vécue et de produire de nouveaux savoirs.

En ce qui concerne les procédures d'analyse par théorisation, les autobiographies ont été analysées à partir des six étapes de Paillé (1994a) et de Mucchielli (2004), soit : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation (Paillé, 1994a; Mucchielli, 2004). Toutefois, Paillé (1994a) et Mucchielli (2004) soulignent que les trois premières étapes peuvent servir d'étapes d'analyse d'un corpus de données à un niveau analytique intéressant et suffisant. Tout dépend des objectifs visés.

La méthode d'analyse par théorisation renvoie à un processus itératif, c'est-à-dire un processus ponctué de retours aux étapes précédentes et de bonds occasionnels vers les étapes suivantes (Deslauriers, 1991; Paillé, 1994a; Laperrière, 1997; Mucchielli, 2004). Dès le début de l'étude, la méthode vise la production de résultats qui vont se complexifier au fur et à mesure que la recherche avance et que de nouvelles données apparaissent. Le chercheur se familiarise avec les savoirs tant expérimental, politique que théorique développés sur la problématique sociale qu'il entend étudier afin de mieux cerner son objet et de bien le théoriser. La méthode repose sur le postulat selon lequel les résultats obtenus sont ancrés dans les données empiriques collectées. Ajoutons que le chercheur utilise un journal de bord tout au long de la recherche.

4.8.2.1 Première étape : la codification

La première étape de cette analyse consiste en un examen attentif et une reformulation authentique de la réalité vécue et manifestée ou exprimée par les adolescents de l'étude. Toutes les unités de sens ou thèmes à l'intérieur de chaque histoire de vie des auteurs ont été codifiées. Pour ce faire, l'enseignante-chercheure a pris un élément d'information, l'a découpé et l'a isolé en posant des questions au corpus : « Qu'est-ce qu'il y a ici? Qu'est-ce que c'est? De quoi est-il question? ». Cette étape s'est faite ligne par ligne. Voici un exemple :

Gaëlle : « *Je crois être une fille très sociable* »

Question que l'enseignante-chercheure s'est posée : De quoi est-il question?

Unité de sens ou thème : Représentation de soi

Codification : fille très sociable : 03 – F – 06 – 77

03 : auteur ; F : sexe féminin ; 06 : texte analysé ; 77 : ligne 77

Ce premier travail a représenté les données réduites à leur expression la plus simple afin de dégager l'essentiel et le caractère unique du message. Par la suite, l'enseignante-chercheure a regroupé toutes les unités de sens ou thèmes selon leur similitude. Afin de garder le sens du contexte, certains passages ont été placés entre astérisques. Exemple :

Représentation de soi

- *j'ai vraiment de la difficulté* à exprimer mes sentiments : 23 – G – 12 – 10,11
- Je suis un grand sportif : 24 – G – 03 – 9,10
- Je me vois comme quelqu'un qui aime la solitude : 25 – G – 03 – 8,9

Le codage initial, descriptif, a permis de classer les données et de procéder à une première mise en forme où les unités de sens ou thèmes ont renfermé un élément personnel, subjectif qui relève de l'idiosyncrasie, c'est-à-dire de la perception de l'enseignante-chercheure. Plus de 350 unités de sens ont été relevées à travers le corpus de textes des adolescents.

Tout en gardant à l'esprit la question de recherche, le travail de description analytique et de déduction interprétative a suivi la mise en sous-catégories. Pour ce faire, l'enseignante-chercheure a regroupé le matériel possédant un lien conceptuel commun, a fait appel à des éléments référentiels déjà constitués ou à son expérience professionnelle afin d'extraire des écrits des adolescents le verbatim le plus représentatif de l'analyse en cours. En raffinant l'analyse, neuf sous-catégories ont été retenues et cinq sous-sous-catégories (figure 7). Une attention particulière a été portée au matériel périphérique afin de relever les cas de figures et/ou d'améliorer, d'enrichir et d'élargir le domaine étudié.

4.8.2.2 Deuxième étape : la catégorisation

La deuxième étape d'analyse, la catégorisation, est une activité fondamentale de conceptualisation (Mucchielli, 2004). Selon Mucchielli (2004), l'étape précédente, la codification a déjà permis une certaine consistance conceptuelle à partir des expressions employées. La catégorisation consiste à coder à nouveau le corpus, mais à l'aide de la catégorie. Paillé et Mucchielli (2003 : 147) définissent la catégorie « comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ». Une catégorie implique une intention d'analyse qui accède au sens ; elle implique également de répondre aux questions fondamentales que pose sa compréhension rigoureuse : « Compte tenue de ma problématique, quel est ce phénomène? Comme puis-je le définir? Quel est ce phénomène ici, dans cet extrait du matériau analysé? Etc. » (Ibid.) Lorsqu'une catégorie fait sens, décrit un phénomène d'un certain point de vue, donne lieu à une définition, elle a les propriétés synthétique, dénomminative et explicative d'un concept (Ibid.). Citant Perrenoud, Paillé et Mucchielli (2003 : 150) soulignent qu'une catégorie « permet de construire une représentation théorique de certains types de pratiques, de fonctionnement, de processus, en prenant en compte ce qui leur donne sens dans l'esprit des acteurs ».

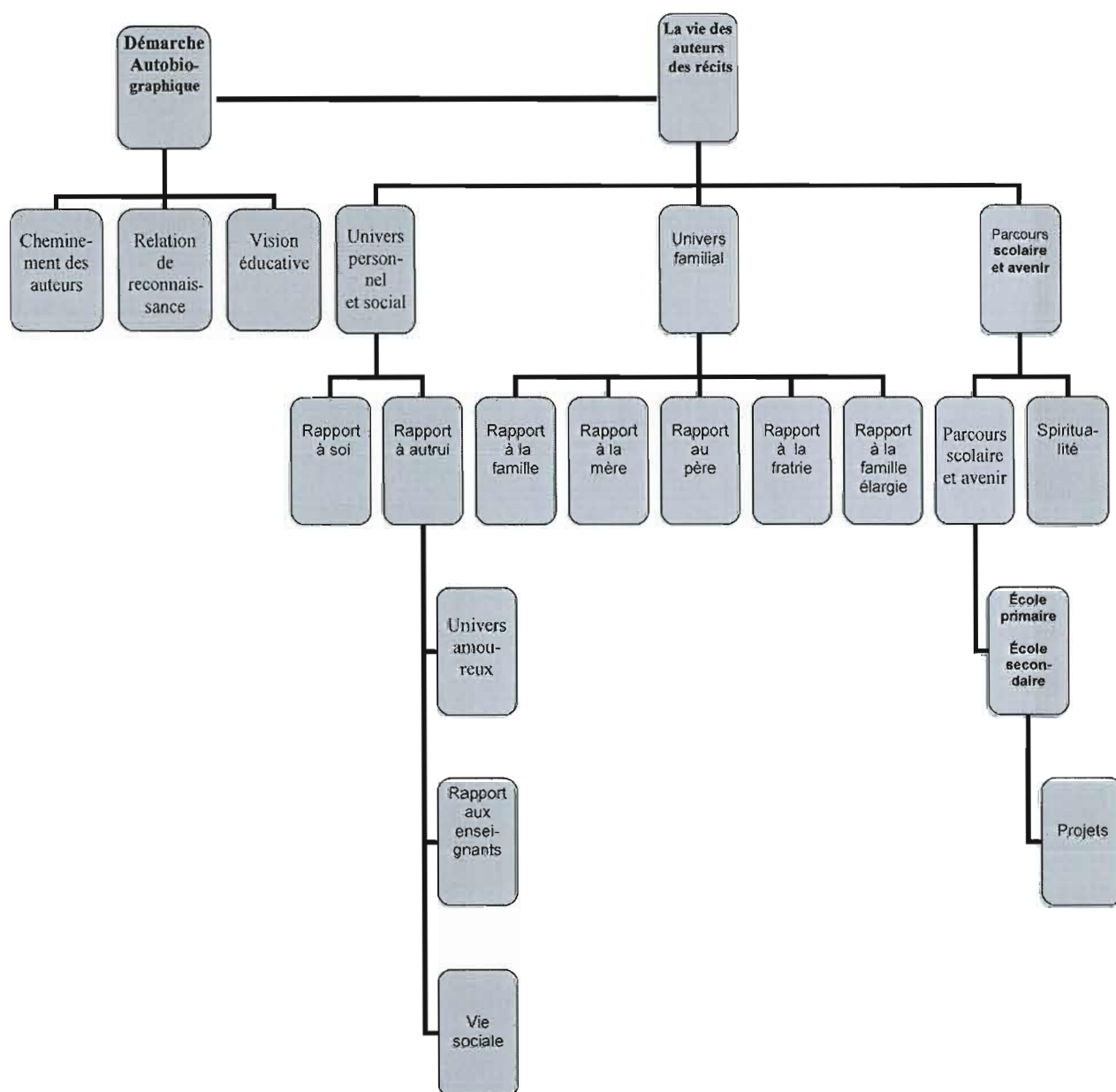
Dans cette recherche, le passage de la codification à la catégorisation s'est fait par l'exploitation de la codification initiale. L'enseignante-chercheure s'est demandée si la codification renvoyait à un type de codes conceptuels, c'est-à-dire à un phénomène, à une entité, à une idée plus abstraite ; si certains codes pouvaient être regroupés de manière à signaler un phénomène, une idée plus large (codes-chevilles) ; a vérifié si certains codes paraissent avoir plus d'importance que d'autres (codes centraux) ; a relevé les codes qui ne semblaient mener nulle part ou qui semblaient hors de propos (codes de réserve) et a établi, les codes socio-démographiques, c'est-à-dire relevant d'un aspect de nature plus factuelle.

Dans cette recherche, une liste des expressions de consistance conceptuelle employée lors de la codification a d'abord été dressée. Par la suite, une nouvelle lecture d'une copie non annotée de la transcription des histoires de vie a été faite et l'enseignante-chercheure a essayé de nommer les phénomènes plus larges auxquels renvoient les écrits. Encore une fois, des questions ont été posées au corpus : « Qu'est-ce qui se passe ici? De quoi s'agit-il? Je suis en face de quel phénomène? » (Paillé, 1994a : 159; Mucchielli, 2004 : 217).

Pour Paillé et Mucchielli (2003), ce qui différencie la codification de la catégorisation, c'est l'importance d'évocation des phénomènes. La catégorie évoque, selon le cas, un vécu, un état, une action collective, un processus, un incident situationnel, une logique, une dynamique, etc. Selon ces auteurs, il s'agit de saisir une portion de la complexité de la vie psychologique, sociale et culturelle à travers des formules évocatrices, précises et empiriquement fondées. Une catégorie fait référence à un phénomène, permet de visualiser une action, un processus, un incident, une logique, induit une image mentale précise en termes d'une dynamique ou d'une suite d'événements et donne à voir ce qui a lieu, ce qui se passe, ce qui peut arriver, est arrivé ou arrivera, ce qui se déroule, ce qui est en jeu (Ibid.). Chaque catégorie est un dénominateur commun qui rassemble un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens. (Deslauriers, 1991). Il importe que la catégorie conceptuelle reste sensible à la réalité étudiée (Laperrière, 1997).

Dans cette recherche, à partir du travail effectué dans les sous-catégories, six catégories ont émergé : 1) l'univers personnel et social; 2) l'univers familial ; 3) le parcours scolaire et avenir ; 4) le cheminement des auteurs ; 5) la relation de reconnaissance ; 6) la vision éducative. De ces six catégories, deux méga catégories ont été érigées comme piliers du résultat de l'analyse : La vie des auteurs des récits (chapitre 5) et La démarche autobiographique auprès d'adolescents de la 5^e secondaire (chapitre 6).

Figure 4 : Catégories issues du processus d'analyse de la démarche autobiographique auprès d'adolescents de la 5e secondaire



4.8.2.3 La troisième étape : la mise en relation

La troisième étape de la théorisation consiste en la mise en relation des catégories. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2003), mettre en relation, c'est postuler, isoler ou approfondir un lien. À l'aide de questions, le chercheur essaie de trouver des liens entre les différentes catégories (Paillé, 1994a). Ce lien est parfois un élément propre du discours de l'acteur ou provient d'un essai de sens du chercheur ou est suggéré par un référent théorique d'emprunt (Paillé et Mucchielli, 2003). Il peut prendre plusieurs formes : de ressemblance, de dépendance, des liens fonctionnels ou hiérarchiques, etc. (Paillé, 1994a). Il est également soumis à un examen de sens, ce lieu de l'expression des contradictions, de l'exposition des paradoxes, de la confrontation des visions et des fusions (Paillé et Mucchielli, 2003). Le recours à la schématisation et la rédaction de mémos sont utiles pour ce travail (Paillé, 1994a). Pour Paillé (1994a), il importe de prendre conscience des possibilités d'un phénomène et du lien pouvant unir le phénomène étudié à d'autres phénomènes. Trois approches peuvent aider à la mise en relation des catégories : l'approche empirique, l'approche spéculative et l'approche théorique (Paillé et Mucchielli, 2003; Paillé, 1994a).

Dans cette recherche, la mise en relation s'est amorcée par la question : « Qu'est-ce qui émerge avec force dans chaque catégorie ? » L'enseignante-chercheure a élaboré un résumé pour chaque catégorie afin de mieux cerner l'ensemble du matériel de la recherche. Par la suite, l'enseignante-chercheure s'est référée au cadre théorique afin de puiser des idées, de les confronter à la théorie émergente et de les intégrer dans le développement théorique final. Elle a fait des choix en fonction de renouveler la compréhension de la construction identitaire des adolescents, de voir l'évolution dans le processus identitaire des adolescents à partir d'une démarche autobiographique et de modéliser l'accompagnement dans une démarche autobiographique auprès de jeunes. La chercheure s'est prononcée sur ce qui était similaire et différent, a affirmé ses positions tout en gardant l'objectif de reconstituer, de manière schématique et sous un angle signifiant, les situations

existentielles, interactionnelles et sociales des adolescents. Enfin, c'est à partir du processus itératif que la théorisation a pu s'édifier et se consolider. À l'instar de Cyrulnik (2006), nous mentionnons que « objectiver la subjectivité est [...] une procédure scientifique » (Cyrulnik, 2006 : 57).

4.8.2.4 La quatrième étape : l'intégration argumentative

L'étape de l'intégration demande de délimiter l'étude qui prend forme, de procéder à l'intégration des composantes multidimensionnelles de l'analyse. Dans le cadre de cette étude, l'enseignante-chercheure a posé des questions précises au corpus : « Comment se construit l'identité ? Comment une démarche autobiographique peut-elle contribuer à la construction identitaire d'adolescents en fin d'études secondaires ? » L'enseignante-chercheure a proposé une compréhension. Pour ce faire, elle a cerné les points importants de sa compréhension de la situation à l'étude et les traits saillants de son analyse, a resserré progressivement son analyse afin de parvenir à une intégration argumentative de l'ensemble.

Pour ce faire, l'enseignante-chercheure a coupé, choisi, s'est prononcé, a jugé, a affirmé et a exposé tout en gardant l'objectif de reconstituer sous un angle signifiant, une situation existentielle, interactionnelle, sociale ou culturelle en vue de renouveler la compréhension de la construction identitaire des adolescents à partir d'une démarche autobiographique. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2003), dans l'articulation d'une théorisation, la subjectivité doit être interpellée comme lieu de synthèse, comme centre de la compréhension, comme incarnation de la théorisation.

4.8.2.5 La cinquième étape : la modélisation

La cinquième étape, la modélisation, consiste, selon Paillé (1994a), à reproduire l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles d'un phénomène, d'un événement, d'un système, etc. en dégagant ses caractéristiques, son déroulement, les moments forts de son existence, ses conséquences à divers niveaux, etc. Des questions ont été posées au phénomène principal cerné au terme de l'opération d'intégration: « De quel type de phénomène s'agit-il? Quelles sont les propriétés du phénomène? Quels sont les antécédents du phénomène? Qu'est-ce qui précède, précipite, cause le phénomène? Quelles sont les conséquences du phénomène? Quels sont les processus en jeu au niveau du phénomène? ». Dégager les processus en jeu au niveau du phénomène a permis à l'enseignante-chercheure de rendre compte de l'évolution du phénomène, de sa dynamique, de sa différenciation, des blocages qu'il subit, des reflux et des changements qui le traversent.

Le travail de modélisation a parfois entraîné l'enseignante-chercheure dans une réévaluation de son corpus et a exigé une dernière série de lectures. Trois objectifs ont motivé ces lectures : tout d'abord, la recherche de repères qui semblaient valables autant dans les écrits que pour sa recherche; ensuite, la découverte de parallèles avec sa propre théorisation qui permettait de nuancer, compléter ou au contraire défier, contredire; enfin, la réactivation de sa sensibilité théorique par la lecture de monographies ou enquêtes apparentées ou par la relecture d'ouvrages disciplinaires ou d'essais divers.

4.8.2.6 La sixième étape : la théorisation

La sixième opération permet de consolider la théorisation déjà avancée par les étapes antérieures. Comme cela fut spécifié précédemment, la théorisation est autant un processus qu'un résultat.

4.8.3 Limites méthodologiques

La subjectivité de l'enseignante-chercheure est régulièrement considérée comme une limite dans la recherche qualitative/interprétative et dans l'approche par théorisation ancrée. Cette étude admet la subjectivité de la chercheure. En théorisation ancrée, l'analyse repose sur l'interprétation de l'enseignante-chercheure puisqu'il n'y a pas de catégories préalables et l'approche est inductive. Aussi, lors de la codification des données, une certaine ambiguïté a pu se poser puisque cette dernière ne peut se fier à des catégories préalablement définies par le cadre théorique. En conséquence, une attention particulière a été accordée à la rigueur de l'étude afin de permettre de faire ressortir des données avec la plus grande fidélité possible.

Également, dans le contexte de cette recherche-formation, l'enseignante-chercheure se trouve dans la dialectique chercheure/formatrice. Cette implication est à la fois présente dans son être émotionnel, sensitif, axiologique et présente dans son être dubitatif, méthodique, critique, médiateur en tant que chercheure professionnelle (Barbier, 1996).

Enfin, pour Weber (1965), il existe une infinité d'éléments qui constituent la réalité et de motifs qui influencent la conduite humaine. Pour cet auteur, « les conceptions personnelles du monde interviennent sans arrêt » (Weber, 1965 : 126). Il subsiste donc une multitude de significations que peut revêtir l'activité intelligente et émotionnelle d'un être humain.

4.9 Les critères de crédibilité et de fiabilité d'une recherche qualitative/interprétative

Plusieurs chercheurs ont développé des indicateurs pour juger de la crédibilité et de la fiabilité d'une recherche qualitative. Deslauriers (1991) et Savoie-Zajc (2000) soulignent que Lincoln et Cuba (1985) ont énoncé un ensemble de critères de rigueur pouvant servir à un chercheur. Cependant, Savoie-Zajc (2000) souligne des changements au niveau de la

terminologie de ces critères. Les critères de la validité interne et de la validité externe ont été remplacés par la crédibilité et la transférabilité, celui de la fidélité par la fiabilité ainsi que celui de l'objectivité par la confirmation. Voici les critères de rigueur méthodologique qui ont balisé cette recherche.

4.9.1 La crédibilité

Selon Chenitz et Swanson (1986), les données recueillies sont empreintes de crédibilité si elles permettent de générer des catégories favorisant l'émergence d'une théorie explicative du phénomène étudié. Dans cette recherche, le vécu des adolescents a eu préséance sur la connaissance théorique. Par l'opérationnalisation de cette étude, rigoureusement respectée, le critère de crédibilité a été rencontré.

De plus, le journal de bord a aidé l'enseignante-chercheure à produire une recherche qui satisfait non seulement aux critères de validation de cohérence interne (Mucchielli, 2004; Baribeau, 2005), c'est-à-dire en établissant constamment des liens entre les données et les analyses, mais aussi de validation externe (Baribeau, 2005), traces de la subjectivité de l'enseignante-chercheure, c'est-à-dire de ses préférences, de ses valeurs, de ses choix et de ses interprétations. Enfin, les observations et les réflexions de l'enseignante-chercheure lors de la démarche autobiographique ont été écrites avant, pendant et après les différents moments de la recherche et lors de l'analyse des données.

4.9.2 La fiabilité

Dans cette recherche qualitative/interprétative, la fiabilité ne consiste pas à répéter l'étude dans des conditions semblables pour vérifier si les résultats obtenus sont les mêmes. Pour Chenitz et Swanson (1986), la théorie émergente résulte en grande partie du chercheur, de sa créativité et de ses capacités d'analyse. Puisqu'il n'y a pas deux chercheurs

identiques, il ne peut donc exister deux analyses identiques. Ces auteurs proposent plutôt de poser la question suivante : « Si j'applique cette théorie à une situation semblable, est-ce qu'elle me permettra également d'interpréter, de comprendre, de prédire tel phénomène qui nous intéresse ? »

Pour cette recherche, l'enseignante-chercheuse a choisi de comprendre le processus de la construction identitaire des adolescents à partir de l'exploration d'une démarche autobiographique comme outil d'accompagnement et ce, en utilisant l'approche qualitative de la théorisation. La validité des données se confirme par le pouvoir qu'elles ont eu de faire émerger une théorie éclairant, de façon cohérente, le processus de la construction identitaire des adolescents et l'utilisation d'une démarche autobiographique comme outil d'accompagnement de la construction identitaire des adolescents.

Également, comme le proposent Lincoln et Guba (1985), l'enseignante-chercheuse a demandé à un autre chercheur de faire une expertise ainsi que la validation ou, comme le suggère Savoie-Zajc (2000), a sollicité la confirmation en demandant à l'expert de passer les données en revue, de contrôler si les procédures ont été suivies, de vérifier et attester les résultats obtenus par les données recueillies. À ce sujet, les rencontres régulières de l'enseignante-chercheuse avec son comité de recherche ont permis d'objectiver la démarche afin que des réajustements soient faits au besoin.

Enfin, la fiabilité des données pourra se vérifier par « [...] la cohérence interne et le suivi logique que la chercheuse communiquera dans son rapport de recherche » (Savoie-Zajc, 1989 : 62).

4.10 Considérations d'ordre éthique

Tous les adolescents de cette recherche ont été informés des buts de la recherche, du fait que leur participation était volontaire, confidentielle et anonyme et de leur droit de se

retirer en tout temps sans aucun préjudice. De plus, le caractère confidentiel des informations recueillies à partir de la démarche autobiographique a été respecté. Les informations susceptibles de mettre en cause le rapport des jeunes avec leur famille et de causer préjudice aux adolescents ou à l'un ou l'autre de leurs proches ont été traitées avec soin.

De plus, le document « Demande d'approbation déontologique concernant un projet de thèse portant sur des sujets humains » a été complété et remis dans les délais prescrits, et a été approuvé conformément aux exigences du programme de Doctorat en éducation de l'UQAR.

Enfin, dans cette recherche, la visée éthique a été fondée sur le respect de la personne, tant au niveau de l'engagement des auteurs des récits que de celui de l'enseignante-chercheure. Cette visée de respect touche également les limites des interventions et de l'interprétation. Ce repère éthique concerne la reconnaissance de chaque auteur des récits comme responsable de ce qu'il élabore, analyse et communique.

Au niveau déontologique, la confidentialité des récits, le respect de l'anonymat des auteurs et des personnes nommées dans le récit, le respect de la volonté des auteurs de taire certains événements ou représentations qu'ils ne désiraient pas communiquer, la non-violence symbolique, c'est-à-dire le fait que ni l'enseignante-chercheure, ni les participants à la recherche ne s'autorisaient à pratiquer l'interprétation sauvage des propos des auteurs de la recherche. Finalement, l'enseignante-chercheure a refusé d'imposer un modèle d'analyse ou d'interprétation univoque.

Conclusion

Cette recherche qualitative/interprétative privilégie l'utilisation d'une démarche autobiographique comme recherche-formation afin de comprendre comment une démarche autobiographique peut contribuer au développement de la construction identitaire d'adolescents en fin d'études secondaires. Les fondements théoriques et épistémologiques de la recherche s'appuient sur une vision globale de la formation. De plus, les visées de production de connaissance et de formation sont liées à la recherche-formation valorisant épistémologiquement la notion d'expérience personnelle et sociale, tout en mettant en évidence la façon dont l'identité se forme et s'enrichit dans l'action à travers des situations concrètes, des événements existentiels.

Le dispositif de la démarche autobiographique comprend cinq grandes étapes : familiarisation avec la démarche autobiographique ; construction théorique et méthodologique ; production écrite du récit de vie ; analyse et synthèse. La démarche autobiographique équivaut à environ quarante heures de formation sur un peu plus de quatre mois. Deux analyses du corpus des récits de vie ont été réalisées au cours de cette recherche. La première analyse, faite par les adolescents, contient leur propre vision du monde. Ils ont d'abord mis à profit cette analyse pour eux-mêmes et pour leur formation. La deuxième analyse a consisté, pour l'enseignante-chercheuse, à faire émerger le sens des événements de la vie des auteurs afin d'en faire un projet de compréhension. Les données recueillies à partir de la démarche autobiographique ont constitué la matière première de l'analyse.

L'analyse du corpus de données s'est réalisée à partir de la méthode de théorisation. Cette méthode itérative est progressive afin de comprendre et de répondre à la question et aux objectifs de la recherche. La méthode de théorisation comprend six opérations de construction théorisante. Un examen phénoménologique a été effectué avant d'entreprendre les étapes d'analyse de théorisation.

Les critères de crédibilité et de fiabilité de cette recherche ont été respectés et des considérations d'ordre éthique ont été prises en compte afin de respecter le caractère confidentiel des informations recueillies à partir de la démarche autobiographique. Les deux prochains chapitres de la recherche rendent compte du chemin de la construction identitaire de vingt-sept adolescents de la 5^e secondaire, de leurs acquis à partir d'une démarche autobiographique ainsi que de l'accompagnement de l'enseignant dans cette démarche autobiographique.

CHAPITRE V

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'ADOLESCENTE ET DE L'ADOLESCENT À TRAVERS LA DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE

Introduction

L'adolescence représente une période évolutive par laquelle s'opère le passage de l'enfance à l'âge adulte. Cette étape développementale, dite transitionnelle, comporte de nombreux changements aux niveaux biologique, psychologique et social. Le présent chapitre examine la construction identitaire de la vie des auteurs en regard des trois grandes catégories issues du processus d'analyse de la démarche autobiographique auprès d'adolescents de la 5^e secondaire soit l'univers personnel et social des adolescentes et des adolescents, l'univers familial ainsi que le parcours scolaire et l'avenir (voir tableau, p. 179). Plus précisément, l'univers personnel et social des adolescentes et des adolescents aborde les sous-sections suivantes : le rapport à soi et le rapport à autrui. Le rapport à soi présente le regard que l'auteur porte sur lui-même à propos de sa vie. Quant au rapport à autrui, il relève de la dialectique Je/Nous dans la construction identitaire à propos de l'univers social des participants de l'étude. Par la suite, l'univers familial, comme noyau central de la vie des auteurs, comprend les points suivants : la famille, la mère, le père, la fratrie et la famille élargie. Enfin, la troisième section regarde le parcours scolaire des adolescentes et adolescents à l'école primaire et à l'école secondaire, leurs projets et leur spiritualité.

Certaines sections sont plus importantes que d'autres en termes de données. Ce fait est lié autant aux limites de cette recherche, c'est-à-dire au temps, au dispositif et à la méthode autobiographique qu'à la liberté des auteurs d'écrire sur des thèmes qui les interpellent davantage. En ce qui a trait à l'écriture, mentionnons, d'une part, qu'il n'est pas toujours possible aux auteurs de mettre en mots ce qu'ils vivent et que, d'autre part, tout n'est pas dit. De plus, étant donné la disproportion entre le nombre de filles et le nombre de

gars, très peu de comparaisons ont été effectuées entre les sexes. Les limites de la recherche seront reprises à la fin de l'étude.

Afin de rendre le pouvoir expressif et explicatif des activités d'écriture, tous les extraits des interlocuteurs de la recherche seront présentés dans le langage naturel sous forme de citations en italique. Ces extraits renvoient à un événement qui représente un enjeu du processus de la construction identitaire ou encore à un trait ou une pensée spécifique de la représentation des auteurs à propos de l'adolescence. De plus, lorsque la section ou les sous-sections s'y prêtent, les parcours autobiographiques sont présentés selon un découpage des étapes de vie : avant la naissance et la naissance, la petite enfance (0 à 5 ans), l'enfance (5 ans à 11-12 ans environ) et l'adolescence (11-12 ans à l'âge des élèves de la recherche lors de la démarche autobiographique).

5.1 L'univers personnel et social de Ego

Dans l'analyse des données, l'univers personnel et social de Ego constitue une dimension substantielle de la construction identitaire des vingt-sept participants de la recherche. Il retrace le parcours biographique à travers son rapport à soi et à autrui. Le rapport à soi présente le processus complexe de la construction de soi. Dans le rapport à autrui, les thématiques suivantes sont traitées : son rapport à l'école primaire et secondaire, son univers amoureux, son rapport aux enseignants à l'école primaire et à l'école secondaire ainsi que sa vie sociale actuelle.

5.1.1 La construction de soi : un processus complexe

La question identitaire fait référence au rapport à soi (perceptions, représentations) permettant de se définir soi-même et de se situer par rapport à autrui. Dans cette partie, le rapport à soi renvoie aux questions de Higgins (1988) : « Comment je me vois ? Comment

je voudrais être ? et Comment je dois être ? » Comme le soulignent de nombreux participants de la recherche, les premières années de vie sont déterminantes pour l'avenir de l'être humain (Erikson, 1972 ; Dolto, 1988 ; Clerget, 2000 ; Cyrulnik, 2001 ; 2003 ; 2004 ; 2006) et la conscience de notre propre identité résulte d'un processus complexe qui lie étroitement la relation à soi et la relation à autrui ainsi que les réalités individuelles, sociales et historiques. Paradoxalement, même si la qualité des relations aux parents est fondamentale pour l'identité, il en reste une conception de soi qui découle des interactions entre l'alter et l'ego. Les événements de vie ainsi que les rencontres dans le social sont tributaires de nombreux changements qui peuvent s'opérer dans une vie. Tout n'est donc pas prédéterminé à l'avance dans l'existence humaine.

Outre le rapport à soi durant la petite enfance et l'enfance, cette première sous-catégorie aborde plus spécifiquement le cheminement des vingt-sept interlocuteurs durant l'adolescence. Dans cette période de vie, plusieurs aspects ont été analysés. Dans un premier temps, un portrait global de l'adolescent est dessiné à partir de la capsule d'écriture « Qui suis-je ? ». Par la suite, le rapport à soi a été examiné à travers les âges de l'adolescence. Une partie approfondit les activités d'expression de soi et les problèmes d'adaptation. Enfin, le rapport à soi a été étudié en regard des retombées du travail sur soi durant la démarche autobiographique.

5.1.1.1 Le désir des parents imprégné dans la mémoire de l'enfant

Plusieurs auteurs dont Dolto (1988) et Cyrulnik (2001 ; 2003 ; 2004) soulignent que le désir ou l'absence de désir des parents à la venue d'un enfant est imprégné dans la sensorialité de l'enfant. Avant le premier regard, avant le premier souffle, le fait d'être un enfant désiré ou non a des conséquences importantes dans le processus de la construction identitaire (Cyrulnik, 2001). L'analyse des données démontrent bien les effets de

l'imprégnation de la pensée des parents sur la construction identitaire de certains auteurs de l'étude.

Dans l'analyse des données, sept adolescents révèlent le désir, l'ambivalence et l'absence de désir exprimés par les parents quant à leur conception. Pour trois d'entre eux, leurs propos expriment une ambivalence. Tout d'abord, ces derniers considèrent leur venue au monde comme des « *incidents de parcours* ». Christelle, enfant désirée dans l'imaginaire de la mère, souligne qu'elle est conçue lors d'un « *one night* ». La recherche du père inconnu marquera, entre autres, le récit de sa vie. L'histoire de vie de Marion prend vie avec la présence de deux grandes sœurs lors de l'accouchement. L'une d'elle a 18 ans et l'autre 15 ans. La sœur aînée jouera un rôle majeur dans la construction identitaire de Marion. Quant à Aurélie, elle présente sa naissance comme un miracle de la vie. La vasectomie, à l'ordre du jour pour le père, veuf, ayant déjà à sa charge trois enfants et une mère dont les possibilités de grossesse sont réduites tracent le portrait de la conception d'Aurélie. Intuitivement, chacune d'elle est allée vérifier, durant l'enfance, si elle avait vraiment été désirée par des parents. Marion écrit : « *Mes parents m'ont dit (je devais avoir une dizaine d'années) qu'ils ne s'attendaient pas à avoir un enfant, surtout à leur âge. Mais ils ont dit que j'étais une belle surprise, heureusement* ».

La naissance d'un être humain signe le début de son aventure dans le monde. Pour six auteurs de récit, la naissance est la voie par laquelle ils s'engagent dans l'élaboration de leur histoire de vie afin de faire émerger la co-naissance de la co-naît-sens des événements de leur vie. Certains extraits sur le passage à la vie reflètent la venue désirée de ces derniers. Comme l'exprime Anaëlle : « *Lorsque je suis née, j'ai reçu beaucoup d'amour. Mes parents s'occupaient beaucoup de moi* ». Pour deux interlocuteurs du groupe, cette situation se vit différemment. Quelques semaines après la naissance d'Olivia, le père quitte le foyer conjugal. Sa vie, jusqu'à la 5^e secondaire, sera teintée par le désir du regard du père. Quant à Gaëlle, elle écrit : « *Mon père m'a déjà dit, alors que j'étais toute jeune et il me l'a dit plus d'une fois, qu'il n'avait jamais voulu nous avoir. Pour des enfants,*

c'est « toff » à prendre ». L'histoire de Gaëlle sera marquée, durant la petite enfance, par la peur du père. À l'adolescence, ce père commet des gestes incestueux sur sa fille. Enfin, comme le souligne Élise : *« J'aurais aimé me rappeler des petits moments [de la petite enfance], mais la vie est faite que les premiers instants, on les oublie ».* Pour la majorité des participants de la recherche, le premier vrai souvenir du début de la vie émerge entre l'âge de 3 - 4 ans.

5.1.1.2 L'imbrication de l'autre dans la construction du Je

La petite enfance correspond à la période de vie de 0 à 5 ans. Dans les extraits des activités d'écriture des élèves de la recherche, les premiers souvenirs débutent avec le troisième stade d'Erikson (1972), l'initiative versus la culpabilité. Ce stade permet à l'enfant de découvrir quel genre de personne il peut devenir. Trois auteures de la recherche se sont remémoré des souvenirs de la petite enfance, c'est-à-dire entre 3 ans et 5 ans. Toutefois, les extraits du rapport à soi sont imbriqués dans le rapport à autrui. À cet âge, il est difficile de se voir autrement que par le regard d'autrui. Les exemples suivants illustrent le chemin complexe de la construction identitaire sur cet aspect.

À travers les écrits des interlocuteurs, l'analyse démontre que le mimétisme est une occasion de grandir et de communiquer. Ces simulations façonnent autant une image de soi-même que d'autrui. Dans l'histoire de Cloé, l'image de son grand frère l'éveille non seulement à elle-même, à devenir grande, mais suscite aussi une façon de se conduire (comment je dois être) et à se projeter dans un rôle social (comment je voudrais être). De plus, le grand frère de Cloé l'inspire à développer des pratiques d'écriture. Par le jeu et dans le jeu, Cloé construit son identité en allant à la rencontre d'elle-même et à la rencontre de l'autre en soi :

Je me rappelle d'avoir joué à l'école dans mon sous-sol, en tant que professeure : je marquais des gribouillis qui ressemblaient à des lettres et je

chicanais de mauvais élèves imaginaires. À trois ans et demi, je souhaitais déjà aller à l'école, tout comme mon plus grand et unique frère qui était alors âgé de 5 ans. Il avait commencé la maternelle et je voulais faire de même. Je l'imitais pour à peu près tout.

La construction identitaire est un phénomène complexe et ne peut être séparée ni de la personnalité du jeune ni de ses interactions avec son environnement (Erikson, 1972). L'analyse que fait Coralie de sa relation avec sa sœur cadette à l'âge de 3-4 ans démontre, d'une part, la complexité exprimée à partir d'une dynamique familiale et, d'autre part, qu'il existe une concordance entre ses traits de personnalité développés durant la petite enfance et ce qu'elle est aujourd'hui. Comme le souligne Erikson (1972), ce stade se résume ainsi : « *Je suis ce que je m'imagine que je serai* » (Erikson, 1972 : 126).

[...] ça me fait rire de m'entendre, avec ma petite voix aiguë de tannante, diriger ma petite sœur à la seconde près [...] Ma petite sœur était, même bébé, une enfant indécise, bonasse, insécure... et moi, tout le contraire. [...] Je ne sais pas si, dans un sens, c'est l'exemple qu'elle avait de moi pendant toutes ces années qui l'a aidée un jour à se transformer ou si, à l'inverse, c'est moi qui, en voulant trop tout lui montrer, l'étouffais et l'empêchais de s'épanouir par elle-même. Personnellement, je crois que c'est un peu les deux. J'ai peut-être pris beaucoup de place, mais je lui ai également servi d'exemple, et ça, elle me le dit encore aujourd'hui. [...] lorsque nous étions très petits, il [frère] était plus neutre, il ne se mêlait pas aux chicanes de ma sœur et de moi n'était jamais impliqué dans ce qui tournait mal.

L'extrait du texte mentionné ci-haut démontre également la réciprocité dans la construction de l'identité. Si Coralie construit un trait de sa personnalité auprès de sa sœur, cette dernière en fait autant. L'une comme l'autre apprennent, mais différemment, et construiront ainsi des trajectoires de vie différentes.

Bref, la dynamique familiale et les événements de vie passés sont, sans aucun doute, d'une importance capitale dans la construction identitaire d'un être humain. Cependant, comme le souligne Erikson (1972) et Cyrulnik (2001 ; 2003 ; 2004), rien ne se fige pour

autant dans l'avenir. D'autres événements, d'autres lieux sociaux vont venir enrichir et complexifier la construction de l'identité de l'être humain.

5.1.1.3 Un regard sur l'enfance

Les interlocuteurs de la recherche ont très peu écrit sur le rapport à soi durant l'enfance. Toutefois, ces derniers ont fait un bilan de cette période de vie. Ce bilan a été regroupé en trois catégories à partir des dénominateurs utilisés par les auteurs de la recherche : enfance *heureuse*, enfance *normale* et enfance *perturbée*, voire traumatisante.

La majorité des scripteurs font un bilan positif de leur enfance. Ils expriment leur pensée à travers ces mots : « *ces belles années de mon enfance ; une très belle enfance, une belle période de vie* ». Malgré certains passages difficiles, les participants de la recherche définissent l'enfance heureuse par les beaux souvenirs gravés dans leur mémoire. Ambre écrit : « *dans mon enfance, j'ai eu beaucoup de changements, mais j'en garde un très beau souvenir* ».

L'enfance, dite *normale*, est celle où le jeune dépeint cette période de vie comme plus routinière. Les mots utilisés ne reflètent pas l'enthousiasme, mais davantage la neutralité. Pour cette catégorie, les participants de la recherche emploient d'ailleurs le mot « normal », d'où l'appellation d'enfance « *normale* ». L'extrait suivant reflète cette catégorie : « *comme tous les autres jeunes de mon âge à cette époque, j'allais à l'école, je faisais comme tous les autres, je m'amusais* » (Émile).

Enfin, la troisième catégorie concerne l'enfance perturbée, voire, pour certains, traumatisante. L'enfance perturbée paralyse le mouvement vers l'autre et entraîne soit une solitude profonde, un repli sur soi ou encore de l'anxiété. Camille écrit cet état, ce ressenti :

Je ne voulais même pas répondre au téléphone par moi-même de peur que ça ne soit pas pour moi. Je ne voulais même pas appeler mes amies de peur que ça ne soit pas elles qui répondent. Mes parents faisaient tout à ma place en fin de compte. Si j'étais au dépanneur et que je voulais des jujubes, je n'étais même pas capable d'aller à la caisse. [...] J'étais une petite fille très anxieuse.

Durant cette période de vie, cinq jeunes ont vécu de la violence psychologique et physique de la part des pairs ou des pères et, pour une des auteures des récits, une agression sexuelle par le conjoint de la mère. Ces événements traumatiques viennent transformer le cours de la vie et le développement des auteurs de l'étude. Christelle écrit : *« ma sagesse et ma bonté renfermaient une profonde tristesse. Je n'étais pas bien dans mon corps et dans mon cœur. Je ne m'aimais pas beaucoup »*. Les récits démontrent également que ces jeunes sont prisonniers de leur blessure. Édouard écrit : *« Les années qui suivirent furent assez lugubres [...] je m'imaginais des histoires mettant en vedette mes héros de jeux vidéo préférés. Je crois qu'à cette époque, j'aurais tout donné pour être un de ces personnages »*. Cependant, malgré ces difficultés vécues durant l'enfance, ces adolescents poursuivent leur chemin, non sans entrave, non sans difficulté, mais ils n'ont pas sombré dans un gouffre abyssal.

5.1.1.4 L'adolescence : une continuité dans le parcours de l'humain

La période de l'adolescence offre une seconde chance pour le développement psychoaffectif de l'être humain (Dolto, 1988 ; Cyrulnik, 2003). Ce qui n'a pu se mettre en place ou ce qui a été mal construit durant l'enfance peut se retravailler durant cette période de vie (Erikson, 1972 ; Dolto, 1988 ; Clerget, 2000 ; Cyrulnik, 2003). Dans le rapport à soi durant l'adolescence, la structure psychique, l'environnement et les expériences réalisées au cours de l'enfance concourent à la construction identitaire de l'adolescent. Certains scripteurs prennent conscience de leur cheminement depuis leur enfance. Coralie note : *« J'ai remarqué, dernièrement, que seulement en regardant les métiers que je voulais faire*

d'année en année, on voyait quelle personnalité j'avais à cet âge [...] Depuis que j'ai fixé ma décision sur le métier qui m'intéresse vraiment, je crois que c'est celui qui touchera [plus] aux [...] choses qui me fascinent ». L'adolescence marque donc une continuité profonde pour l'être humain.

Le rapport à soi durant l'adolescence se compose de quatre thématiques. Tout d'abord, l'analyse de la capsule d'écriture sur le « Qui suis-je » montre une vue globale des caractéristiques des adolescentes et adolescents. Par la suite, les données empiriques démontrent que l'adolescence se découpe selon trois moments approximatifs : 12-14 ans (1^{re} et 2^e secondaire); 14-16 ans (3^e et 4^e secondaire) et 16-17 ans, soit l'âge de la grande majorité des participants à l'étude (5^e secondaire). La troisième thématique explore les activités d'expression de soi et les problèmes d'adaptation. Enfin, la quatrième thématique rend compte de l'évolution des co-chercheurs dans le rapport à soi à partir du travail effectué lors de la démarche autobiographique.

5.1.1.4.1 Caractéristiques des adolescentes et des adolescents

Dans la démarche autobiographique, une activité d'écriture a été proposée aux élèves de la recherche lors de la deuxième capsule d'écriture : répondre à la question « Qui suis-je ? » Cette question renvoie particulièrement à un domaine du soi de Higgins (1988) : le soi réel ou « Comment je me vois ? » Tous les scripteurs ont écrit suite à la question « *Qui suis-je ?* ». Ces derniers se définissent au moins par un aspect positif d'eux-mêmes : *je suis honnête, sociable, altruiste, quelqu'un de simple, de confiance, déterminé, positif, toujours le sourire aux lèvres, capable d'affirmer ses idées*, ainsi de suite. En 5^e secondaire, avec détermination, certains jeunes prennent la parole pour affirmer leur individualité. Mathilde souligne : « *Je sais que je suis une bonne personne. Je le sais et je le pense vraiment* ».

Dans cette activité d'écriture, les auteurs des récits soulignent aussi leurs côtés vulnérables : *j'ai besoin d'attention, je suis impulsif, timide, direct, un peu impatient ou possessif, stressé, « gratteux », un sens de l'humour parfois de mauvais goût*, pour ne nommer que ceux-là. Deux scripteurs mentionnent qu'ils ont l'impression de ne pas se connaître suffisamment. D'autres parlent de leurs craintes ou de leurs peurs : Florence écrit : « *Quand je suis seule, je me sens moins bien* ». Certains messages sont doubles et dénotent une ambivalence, une insécurité. L'élève est à la fois ouvert et fermé : « *Je suis unique, forgé par tous les malheurs que j'ai vécus. Je suis une personne qui préfère porter son fardeau seul* » (Mathis). L'ambivalence vient du fait que l'élève en a parlé, peut-être inconsciemment, certes, mais reflète aussi un besoin : je veux, mais je ne risque pas. Il reste, pour l'enseignante-chercheure, à établir une confiance pour que ce dernier puisse s'investir dans ce qui semble, à première vue, une fragilisation dans la confiance à autrui.

Le rire, source de plaisir et de complicité qui s'installe entre les pairs et les amis est un dénominateur commun pour la moitié des auteurs des récits. Certains s'amusent de tout et de rien : « *Je suis ricaneuse et je ne m'empêcherai jamais de rire* » (Camille). Ils aiment rire, sourire et les sourires. Pour Émile, le rire, c'est la joie de vivre. Marion associe le rire à une philosophie de vie : « *Je vais toujours voir le bon côté des choses. J'aime énormément rire* ». Cette joie de vivre signe donc une force et un élan de vie chez plusieurs adolescents de la recherche. Chez deux auteurs, le rire possède une autre facette. Gaëlle écrit : « *Je suis une fille toujours souriante, même quand j'aimerais pleurer. [...] je ris [lors] de moments plus durs [...]*. Quant à Ségolène, elle mentionne : « *J'étais le petit boute-en-train de la famille et je faisais toujours rire les gens. Mais dans le fond, je manquais un peu d'amour et d'amitié* ».

Comme Fize (2006), nous remarquons également que les scripteurs, tout en profitant des périodes ludiques que leur offre la vie, sont soucieux du travail bien fait et de leur réussite scolaire. Deux d'entre eux se disent même perfectionnistes. Cloé écrit : « *J'aime prendre le temps de bien faire les choses* ». Au début de la 5^e secondaire, plusieurs

se définissent comme altruistes. Ils se préoccupent des problèmes d'autrui, s'investissent dans les relations et font preuve de solidarité. Florence souligne : « *Je crois que j'ai ça dans le sang depuis bien longtemps [écouter et conseiller des gens]* ».

Dans les textes de la capsule d'écriture à partir du « Qui suis-je ? », les scripteurs sont directs et authentiques. À l'instar de Fize (2006), nous pensons que « *[l'adolescent] est trop dans sa réalité, trop dans le moi-vécu pour falsifier tout ce qu'il dit ; il y a en somme bien trop d'authenticité chez lui, en lui, pour qu'il puisse se fabriquer un personnage de circonstance, qui soit de simple convenance* » (Fize, 2006 : 32). Les jeunes ont une ouverture à soi et à l'autre. Sans tout dire d'un seul jet, il y a un désir de partager ce qu'ils sont et ce qu'ils ont vécu, tout en rassurant parfois l'enseignante-chercheuse sur leur identité : « *Plus jeune, j'ai eu des moments de délinquance. [...] Je ne suis pas quelqu'un de violent* » (Boris).

Enfin, dans cette activité d'écriture, des tensions sont présentes entre les trois domaines du soi : le soi réel (Comment je me vois), le soi idéal (Comment je voudrais être ?) et le soi imposé (Comment je devrais être ?). Chez les scripteurs, ces tensions s'expriment parfois ainsi : je suis comme si, mais je voudrais être comme cela ou encore je suis comme si, mais je crois que je devrais être comme ça. Delphine écrit : « *Je sais que j'ai plein de choses à travailler sur moi-même et que je me laisse [...] influencer par le monde qui m'entoure. [...] je passe une fin de semaine chez une amie et lorsque je reviens chez-moi, je ne suis plus la même, selon ce que ma mère, mon frère et ma petite sœur me disent* ». Cet exemple montre la complexité de la construction identitaire dans le rapport à soi : Delphine se voit comme influençable ; elle voudrait être moins influençable et, aux yeux de certains membres de sa famille, elle doit être moins influençable.

5.1.1.5 La construction identitaire : une progression dans le temps

L'adolescence est une période de changements du point de vue de la personnalité. Cette période, même si elle est distincte de celle de l'enfance (Galland, 2001) et qu'elle commence parfois vers l'âge de 7-8 ans (Fize, 1994 ; 2006 ; de Singly, 2006), représente une continuité avec les deux premiers moments de la vie, soit la petite enfance et l'enfance (Erikson, 1972). Les jeunes auront à développer leur confiance et leur autonomie, à prendre des initiatives et à faire des choix pour eux.

L'analyse des données empiriques donne à voir une progression dans la construction identitaire des auteurs des récits durant la période scolaire au secondaire. Le rapport à soi durant l'adolescence se divise en trois moments approximatifs : 12-14 ans (1^{re} et 2^e secondaire); 14-16 ans (3^e et 4^e secondaire) et 16-17 ans, soit l'âge de la grande majorité des participants à l'étude (5^e secondaire). Le premier moment se résume par un temps de vulnérabilité dans la construction d'une nouvelle représentation de soi. Le deuxième moment se caractérise par une plus grande confiance et une plus grande affirmation de soi. Le troisième moment démontre à la fois un nouveau regard sur soi et son environnement ainsi qu'un envol vers de nouvelles possibilités. Les sections suivantes traitent de ces trois moments.

Le rapport à soi entre 12 et 14 ans

Durant cette tranche de vie, la métamorphose du corps s'impose d'elle-même au jeune. Les transformations biophysiques sont complexes et touchent aux sphères cognitive, affective et émotionnelle, créant des tensions identitaires dans le rapport à soi. Pour Dolto (1998) et Clerget (2000), l'environnement et les caractéristiques personnelles de l'adolescent influencent les capacités d'adaptation. Dans les activités d'écriture, trois auteurs ont parlé de leur remue-ménage du corps. Ces transformations ont été une source de plaisir comme d'inquiétude au début de leur adolescence.

Tout d'abord, l'histoire de trois scripteurs illustre une certaine vulnérabilité dans leur capacité d'adaptation dès l'école primaire. Ces derniers ont vécu de la violence psychologique et physique de la part des pairs. Deux d'entre eux ont même acquis une réputation de *souffre douleur*. Cependant, au début de leur adolescence, chacun réagit différemment aux transformations de leur corps. Pour Aurélie, grâce au regard d'autrui, elle voit d'un bon œil les changements morphologiques. Elle écrit : « *J'ai découvert que j'étais belle. Les petits gars commençaient à me tourner autour* ». Les deux autres interlocuteurs de la recherche, c'est-à-dire Christelle et Édouard, essaient de trouver une image satisfaisante d'eux-mêmes. *Mal dans leur peau*, ils se mettent en quête d'issues. Christelle mentionne qu'elle s'est fait couper les cheveux, qu'elle a changé ses lunettes par des lentilles et qu'elle a perdu vingt livres. Elle souligne : « *Plus personne n'osait m'écœurer. J'étais vraiment bien* ». Une bonne image de soi lui donne des ailes, la propulse vers l'avant. C'est ainsi qu'elle s'est sentie prête pour affronter le secondaire, avec « *beaucoup plus de confiance* ». Quant à Édouard, il a été très angoissé par son changement corporel en 1^{re} et en 2^e années du secondaire. Son acné et son surplus de poids ont provoqué « *d'innombrables moqueries* ». Il écrit : « *le summum de mon calvaire [...] je courus me cacher dans le local [de rangement d'instruments de musique] et j'y restai pendant plus d'une demi-heure. [...] J'en devenais même malade, parfois, jusqu'à rester à la maison pour des journées entières* ». L'identité corporelle provisoire d'Édouard va le conduire non seulement vers une dévalorisation de soi, mais aussi à « fuguer » de son milieu social afin d'échapper au stress, de prendre un peu de recul et de s'adapter davantage à ses nouvelles transformations biophysiques.

Dans la reconstruction de l'image corporelle, trois dimensions sont interreliées : les réalités biologiques, l'histoire personnelle de l'adolescent et les pressions sociales exercées par les pairs. Les extraits des auteurs des récits démontrent bien que les pressions sociales sont majeures dans l'élaboration d'une image corporelle négative de soi.

Le changement de milieu scolaire peut s'avérer salutaire pour un jeune afin de redorer son image de lui-même et reprendre confiance en ses potentialités. Un nombre accru de personnes entraînant une multiplication dans les interactions ainsi qu'un travail sur la compréhension de ses événements de vie peuvent parfois aider à métamorphoser son identité. Enfin, Édouard conclut ainsi ce passage de vie : « *Maintenant, je réalise que mes soi-disant « amis » de cette époque m'avaient toujours manipulé afin de me mettre dans les situations les plus embarrassantes possibles* ».

L'« adonaissant » (de Singly, 2006) vit une période sensible due aux chamboulements dans tout son être et dans toutes les sphères de sa vie. Une transformation radicale entre l'enfance et le début de leur adolescence est soulignée par quelques auteurs des récits. Comme le mentionne Laurine : « *Quand j'ai commencé le secondaire, ma vie a complètement changé et moi aussi [...] Je n'étais plus la petite fille [...] j'avais vraiment changé et peut-être même trop vite* ». Les résultats de la recherche démontrent que d'autres facteurs peuvent venir perturber davantage le moment de mutation des adolescents durant la première tranche de l'adolescence : *les problèmes personnels que vivent leurs parents, le divorce, la construction d'une famille reconstituée, le débordement ou la précarité du travail professionnel, les problèmes personnels reliés à l'alcool, les difficultés financières*, pour ne nommer que ceux-là. De plus, des facteurs, tels que la promiscuité ou la distance des liens, peuvent augmenter l'agressivité ou l'intolérance chez l'adolescent envers un ou des membres de la famille. Cloé raconte :

On se construit avec le regard des autres, mais comment y parvenir lorsque votre père se tue à l'ouvrage, que votre mère habite à trois cents kilomètres ? [que je vis] Dans un petit appartement au plancher de tapis et aux murs jaunis [...] Il est difficile pour une personne [...] quelque peu perturbée par tant de changements d'être bien dans sa peau. J'étais névrosée, paresseuse, antisociale et traîneuse. Je n'étais pourtant pas une mauvaise fille, j'étais seulement... à ma propre recherche.

Le rapport à soi entre 14 et 16 ans

Des changements dans le rapport à soi s'observent chez les jeunes de la 3^e et de la 4^e années du secondaire. Les auteurs des récits délimitent de plus en plus leur place tout en se définissant comme des personnes à part entière. Delphine souligne : « *En secondaire 3, j'ai commencé à changer* ». Ces changements se caractérisent par une plus grande quiétude et une plus grande confiance en eux-mêmes. Ils s'affirment davantage et ils font des choix pour eux. Les mots utilisés pour décrire cette période sont : *une période calme, il ne sait pas passé grand-chose, tout allait bien, c'était une année ordinaire*, ainsi de suite.

Pour deux co-chercheurs de la recherche, la quinzième année de leur vie a été perturbée par des événements existentiels bouleversants, voire traumatisants, tels le divorce des parents et des gestes incestueux de la part d'un père à l'égard de sa fille. Comme nous le verrons plus loin, la perte de repères pour l'une, le soutien de la mère pour l'autre, ainsi que les caractéristiques personnelles de chacun, les ont conduits à prendre des trajectoires différentes pour traverser cette période difficile.

Le rapport à soi au cours de la démarche (16 et 17 ans)

Les données empiriques dans la tranche d'âge, 16 ans et 17 ans, sont plus denses. Les activités d'écriture ont aidé à mieux saisir cette année transitoire dans la vie d'un adolescent. D'entrée de jeu, nous pouvons dire que tous les adolescents, dans le rapport à soi, se présentent sous un nouveau jour. Ils sont davantage conscients tant de leur identité personnelle que sociale. Ils portent un regard différent sur eux et sur leur environnement. De plus, cette année représente aussi un enjeu dans leur rapport à soi. Ils devront donner une orientation ou un sens nouveau à leur vie.

Les élèves de la recherche parlent de la gestion de leurs émotions, de leur besoin de solitude, des sentiments qui les animent et les distinguent. Ils éprouvent de la tristesse, du

stress et parfois de la peur. Ils mentionnent aussi qu'ils ont, de temps en temps, des sautes d'humeur. Comme le souligne Jade : « *Des fois, je me rabaisse sur moi et j'ai pu envie de rien et d'autres fois, je veux vivre ma vie et ne rien manquer. J'ai un caractère très up and down* ». Les scripteurs analysent avec lucidité et courage ce qu'ils ressentent, ce qu'ils vivent et ce qu'ils désirent. Ils sont dans leur réalité, dans leur authenticité. Ils veulent s'approprier leur vie. Mathilde écrit : « *Au fond, je suis contente d'avoir cette sensibilité, mais d'un autre côté, j'aimerais paraître plus forte et dure à briser ou à blesser* ».

Dans le rapport à soi, tous les auteurs des récits s'investissent à mieux saisir la réalité de leur vie. Ils apprennent à s'aimer eux-mêmes avec leurs qualités et leurs défauts. Cloé écrit : « *Je me sers de cette qualité [sensibilité] pour moi et non plus contre moi. Souvent, quand quelqu'un me faisait de la peine, j'avais le réflexe de me punir en me disant que c'était toujours de ma faute. Maintenant, j'ai un bon jugement et je reconnais mes torts seulement* ». Les scripteurs identifient également leurs défauts, travaillent à les faire évoluer et les acceptent davantage comme une force. Ils se donnent le droit d'être eux-mêmes, de conduire leur vie comme ils l'entendent : « *Je sais que je vais être heureuse, car je fais tout pour l'être* » (Ségolène). Ils expérimentent de nouveaux comportements : « *Lorsque je suis fâchée, je respire et je m'éloigne. Cela m'évite de crier à pleins poumons ce que je ressens. Cela me permet de réfléchir avant de dire ou faire quelque chose* » (Christelle). Ils trouvent des solutions à leurs difficultés : « *Lorsque je sais que je vais passer une journée éprouvante, [...] je m'organise quelque chose que j'aime le soir. Comme ça, je peux penser à la soirée que je vais passer pendant que la journée avance* » (Boris).

Majoritairement, les auteurs tentent de plus en plus à relativiser leurs pensées et celles des autres et cherchent à trouver un équilibre dans leur comportement. Comme l'exprime Jade : « *Dans le fond, ce n'est pas un défaut de vouloir aider les autres, mais il y a un juste milieu* ». En plongeant en soi et en observant autrui, ils prennent conscience que les fondations sur lesquelles ils ont construit leur pensée peuvent s'appuyer sur d'autres

racines. Ambre écrit : « *On apprend de nos erreurs et des erreurs des autres et celles-ci peuvent aider à cheminer dans son parcours de la vie* ».

Bref, les auteurs travaillent sur leur rapport à soi et prennent la responsabilité de leur vie. Comme le souligne Cloé : « *Sans confiance en soi, on ne peut affronter, s'élever et devenir quelqu'un d'attrayant* ». Leurs regards changent face à eux-mêmes, face aux autres et face à la vie.

5.1.1.6 Des activités d'expression de soi pour accompagner les changements et se construire

Les données montrent que les adolescents possèdent une énergie débordante qui permet de grandir et de progresser. Ils se découvrent, ils expérimentent. Certains scripteurs de la recherche s'investissent dans une course parfois effrénée. « *Je veux tout faire, je [m'engage] dans plein d'activités, judo, piscine, entraînement. Je [veux] être partout avec les amies, avec les enfants et souvent, il faut que je me couche de bonne heure puisque je n'ai plus d'énergie, mais je ne veux pas changer ça* » (Marion). C'est par l'expérimentation qu'ils apprennent leurs forces, leurs limites et qu'ils deviennent ainsi plus solides. Certains réalisent qu'ils exigent beaucoup d'eux-mêmes. Olivia mentionne : « *Je suis très dure avec moi-même. Je me fixe des objectifs parfois presque inaccessibles et je suis très sévère quant à la réalisation de ces objectifs* ». Cette frénésie à vouloir tout faire ou encore cette exigence de réussite révèlent souvent une attente, un besoin profond : répondre à un idéal, désirer le regard ou la reconnaissance de l'autre ou la satisfaction d'un devoir accompli, ainsi de suite. Certes, les informateurs de la recherche retirent un plaisir de leur réussite, de leur performance, de l'atteinte d'un de leurs idéaux. Seulement, ils risquent aussi de vivre le vide après l'euphorie et de repartir sur une course folle. D'ailleurs, Flavie écrit : « *J'essaie toujours de plaire et d'être parfaite à ses yeux [mère]. Je veux toujours tout faire pour qu'elle soit contente. [...] J'aimerais que tout aille bien, mais j'ai toujours l'impression qu'il me manque quelque chose* ».

De plus, la grande majorité des participants de la recherche découvrent des ressources personnelles leur permettant de contrer le stress, l'ennui, l'angoisse, l'anxiété ou encore la dépression. Tout d'abord, *chanter, danser, faire du théâtre, jouer d'un instrument de musique* sollicitent le plaisir, donnent un élan vital, transforment tout en permettant de traverser des moments difficiles. Ces activités font vivre une variété d'émotions, aident à dédramatiser les situations de la vie, souscrivent parfois au développement du travail d'équipe, permettent le regard de l'autre tout en créant de l'espace tant à l'intérieur qu'à l'extérieur. Dans ce sens, Édouard écrit : « *Je suis fier d'avoir participé à la pièce de théâtre en secondaire 2* ».

L'écriture, le dessin, la construction de bandes dessinées se retrouvent aussi comme activités d'expression de soi chez certains jeunes de la recherche. Elles peuvent avoir été développées par l'encouragement de personnes de l'entourage. Édouard souligne que dès la maternelle, il s'est mis à dessiner, puis à créer des bandes dessinées. Il écrit : « *Je suis incroyablement reconnaissant à mes professeurs de maternelle et de 6^e année qui m'ont fait découvrir mes talents et encouragé à les développer. Je crois qu'ils comprenaient des choses à mon sujet ; des subtilités de mon comportement que mes parents ignorent toujours* ».

Les activités sportives prennent une grande place dans la vie des adolescents de la recherche. Plus de la moitié des jeunes pratiquent ou ont pratiqué au moins un sport : le soccer, le basket-ball, le hockey, le volley-ball, le tae-boxe, le plongeon et la natation. Ces activités permettent non seulement de socialiser en groupe, de faire de nouvelles connaissances, de participer à des tournois, de jouer en équipe, de s'entraider et de se soutenir mutuellement dans les efforts, mais aussi d'apprendre à faire sa place, de faire confiance à l'autre, de développer un esprit d'équipe, de développer sa volonté et son savoir-faire, de confronter ses peurs et de relever des défis. De plus, comme l'exprime Coralie :

[...] de développer un autre côté de moi. La fille fonceuse qui n'a pas peur de se salir... la petite leader qui veut gagner et être agressive comme un gars. Ça m'a vraiment apporté un équilibre, à me démener et à être performante. Ça m'a permis aussi de réaliser que je me plaçais bien dans ces deux sphères de ma personnalité.

Le groupe musical est présent pour la moitié des gars de la recherche. Il ouvre les voies de la communication et développe la créativité. Derrière cette activité d'expression de soi se trouve à la fois une volonté de dire et de faire. Elle symbolise parfois l'absence, le manque, l'angoisse, la peur, pour ne nommer que ces états d'âme. Pour Joseph, la musique est sa passion. Passant de la musique classique au métal des plus extrêmes, il s'endort et se réveille en écoutant de la musique. Avec l'aide de son père, Joseph et son groupe de musiciens concrétisent leur rêve en créant un premier album, «*Hymne d'un dernier crépuscule*». Quant à Mathis, la musique était la seule chose en quoi il pouvait avoir confiance. Il raconte :

C'est avec les musiques que j'ai forgé mes nouvelles défenses, ma carapace comme j'aime le dire. [...] je faisais sortir ma colère à travers ces paroles et cette musique elle-même remplie de rage. Mais la phrase qui m'a et me marque toujours le plus reste bien sur «*People = shit*» [...] Elle invoque le summum de ma pensée et le summum de l'art sous tous les angles. Par ces paroles, [...] l'humanité n'est rien de plus qu'une maladie qui se propage trop vite et qu'à ce rythme, elle détruira avec elle tout ce qu'elle touche. Mais à l'époque, mon côté misanthrope n'était pas aussi présent dans mon cœur.

Voici un poème que Mathis a écrit pour son groupe de musique. Il souligne qu'il veut montrer à quel point il est déçu de l'humanité. «*Que chaque chose que l'humain crée est habituellement chimère*». Il veut aussi exprimer son attachement à la terre, car il dit que l'humain devrait disparaître, car il la détruit.

Enfin je réalise à quel point
 Les choses qui me sont chères sont éphémères
 Et ce n'est qu'à la toute fin
 Que je vois que tout est vain sur cette terre

Quand le rêve s'obscurcit lentement
 Pour ne faire qu'un avec la froide réalité
 Les fleurs de l'Éden m'apparaissent fanées
 De tous mes mensonges, je suis maintenant exempt

C'est dignement que je veux partir
 Conscient de l'héritage que je lègue à mes fils :
 « Un monde où j'ai vécu triste
 Un monde que j'ai tant voulu fuir...

L'art culinaire est aussi du rendez-vous, chez un informateur de la recherche, comme moyen d'expression pour contrer le stress. Camille écrit : « *La seule activité que je suis capable de faire quand je suis stressée, ce sont des muffins* ». Bref, les activités d'expression de soi contribuent à la construction identitaire et permettent parfois aux jeunes de la recherche d'accéder à un vécu souvent ineffable et à dépasser ses impasses intérieures.

5.1.1.7 Des stratégies d'existence

Le bien-être psychologique, le développement des capacités d'adaptation et les personnes significatives jouent un rôle important dans le passage de l'adolescence (Claes, 2003). Comme le souligne plusieurs auteurs (Dolto, 1988 ; Clerget, 2000 ; Cyrulnik, 2003), la perte d'image de soi nécessite un réapprentissage de soi. Certains événements existentiels éprouvés au cours de l'enfance et de l'adolescence sont venus complexifier l'adaptation psychosociale de certains jeunes. Dans la recherche, quelques-uns d'entre eux

vont utiliser des moyens préjudiciables à la santé et à la vie pour contrer leurs difficultés. Les sections suivantes présentent ces stratégies.

L'automutilation

L'histoire de Camille relate une faible estime de soi développée depuis son enfance. Au début de son adolescence, l'amitié est un soutien incontestable dans sa construction identitaire. Cependant, lorsque l'amitié cesse, elle utilise l'automutilation comme solution pour sortir de ces impasses difficiles. Voici un extrait évoquant le chemin qu'elle a emprunté pour moins souffrir psychologiquement :

Je me sentais carrément rejetée et abandonnée [...] Mes deux amies m'avaient jetée comme un déchet. Je me suis mise à me détruire psychologiquement et physiquement. Je me rabaissais moi-même en m'accusant de tous les défauts du monde. J'ai même commencé à me mutiler. J'aimais mieux souffrir physiquement que psychologiquement. Cela me permettait de penser à d'autres choses que mon chagrin.

À la suite d'une rupture amoureuse, Camille mentionne qu'elle recommence à s'automutiler. Ce comportement témoigne d'une souffrance, d'un mal-être. L'automutilation est un mécanisme d'adaptation pernicieux : elle ne se voit pas forcément. Il importe de comprendre ce qui se cache derrière ce geste et d'accepter le fait que tous les êtres humains ont des manques, des contradictions et qu'ils essaient de faire de leur mieux dans cette aventure humaine.

Comme les études le démontrent, l'automutilation concerne de nombreux adolescents et cet acte se vit à des degrés divers. De plus, cette pratique se rencontre davantage chez les filles (Huerre, 2002 ; Clerget, 2000). En se mutilant, l'adolescent cherche à éprouver son corps et à s'éprouver lui-même. Huerre (2002) mentionne que le fait de se blesser, de ressentir une douleur vive, aiguë, libère le jeune de tensions qui l'agitent et le tourmentent. C'est aussi un moyen de se faire mal afin de se punir, de

soulager sa culpabilité. L'automutilation traduit une mauvaise image de soi et une certaine tristesse.

La consommation d'alcool

Chez nos scripteurs, la consommation d'alcool est plus fréquente que la consommation de drogue. Toute proportion gardée, les filles ont davantage parlé de leur consommation d'alcool que les gars. Deux filles indiquent que c'est en 4^e et en 6^e année que la première consommation d'alcool a eu lieu. D'autres ont « *viré leur première brosse* » en 1^{re} secondaire. Trois filles mentionnent qu'elles ont consommé beaucoup d'alcool durant les trois premières années du secondaire. En 5^e secondaire, la consommation excessive semble avoir diminué. Cloé écrit : « *Maintenant, je prends une bière ou deux par semaine. Je ne vois plus l'intérêt à perdre la carte et à faire une folle de moi ou de vomir partout* ».

La consommation de drogue

À l'adolescence, chaque jeune devient un fumeur potentiel (Huerre et Marty, 2004). Le cannabis se retrouve dans toutes les écoles secondaires et il est facile de s'en procurer (Québec Science, 2005). Comme le souligne de nombreux auteurs (Fize, 2006 ; Huerre et Marty, 2004 ; Cyrulnik, 2003), il n'y a pas de drogue douce, d'innocent cannabis. Le THC provoque un grand chambardement neuronal dans différentes parties du cerveau telles le cervelet, l'hippocampe, le cortex préfrontal ainsi que d'autres régions cérébrales impliquées dans les perceptions sensorielles (Québec Science, 2005).

Selon Huerre et Marty (2004), plusieurs raisons poussent un jeune à fumer : se détendre, se sentir bien, lutter contre la timidité, ainsi de suite. Pour Cyrulnik, (2003), un attachement troublé ne mène pas nécessairement à la drogue. Seulement, un attachement

serein n'y mène presque jamais. Dans le cadre de cette recherche, six auteurs parlent de leur consommation de drogues.

La consommation d'Anaëlle a débuté lorsque son père a quitté la maison. Elle écrit : *« Je suis devenue durant ce temps-là révoltée, si on veut. J'avais tellement de peine et de rage en dedans de moi, qu'on dirait que j'avais pris goût à toutes mauvaises choses : drogue, boisson. Je me tenais avec des drogués »*. Jade souligne qu'elle fumait beaucoup : *« Dans le fond de moi, je n'[allais] pas si bien que ça. Je pense que je me cherchais un peu »*. Ségolène mentionne qu'elle s'était toujours dit que jamais elle ne prendrait de la drogue. Cependant, à la fin de sa 2^e secondaire : *« J'en ai pris presque à tous les jours. Nous étions fournis par le frère d'une de mes amies, donc ça ne nous coûtait rien. J'étais bien et tout me paraissait beau »*. Ce n'est qu'en 5^e secondaire que Ségolène a arrêté de prendre de la drogue. Elle écrit : *« Je me suis calmée »*.

Enfin, trois informateurs se disent fiers de n'avoir jamais consommé de drogue. Malgré les difficultés vécues, Mathis écrit : *« Je ne suis pas tombé une seule fois dans la cigarette ou la drogue [...] c'est pourquoi je me considère pur. Car je suis opposé à ces choses depuis toujours et je ne changerai pas d'idée »*.

Idéation suicidaire

Chez nos participants à la recherche, deux élèves ont eu des idéations suicidaires. Elles ont commencé dès le début de l'adolescence. En 2^e secondaire, Ségolène se faisait beaucoup harceler par les gars de son groupe. Presque chaque soir, elle pleurait. L'un d'entre eux lui a même dit : *« Moi, à ta place, j'me suiciderais ! »* Ségolène mentionne que c'est une phrase qu'elle n'oubliera jamais parce qu'elle y pensait déjà. En 5^e secondaire, l'idéation suicidaire est revenue hanter ses pensées. Après une soirée où elle s'est sentie contrainte à faire des fellations à deux gras, Ségolène écrit qu'elle avait honte : *« Je suis partie de chez elle [une amie], dans la grosse tempête, à pieds, en lui disant que si je ne*

partais pas, alors je me suiciderais. J'avais vraiment le goût de le faire, mais après m'être reposée un peu, je changeai d'idée ». Quant à Mathis, il écrit : « *Quand j'échoue, je m'entraîne moi-même dans la déprime la plus profonde. Je pense à tout arrêter... je voudrais tout arrêter... mais l'image de ma famille me retient jusqu'à présent...* »

Enfin, comme pour Mathis et Ségolène, l'image de la famille les a aidés à passer à travers les périodes difficiles. À ce sujet, Mathis écrit : « *Et je suis heureux de cela....* Pour Ségolène, la démarche autobiographique lui permet de faire un retour sur son passé. Elle se compare à d'autres. Elle écrit : « *Je réussis ma vie mieux que certains* ».

5.1.1.8 Le travail sur soi : une évolution dans le rapport à soi

Près de la moitié des scripteurs parlent de leur investissement dans le travail sur soi et tous les informateurs de la recherche font un bilan positif de ce travail. Malgré tous les événements qui sont survenus dans leur vie, ils ne regrettent rien. Ils ont appris. Comme l'exprime Ségolène : « *Je n'ai pas à dire que j'ai eu une vie pire que les autres, au contraire ! Tout ce qui s'est passé m'a permis de grandir et de comprendre les choses mieux que n'importe qui* ».

L'analyse des écrits des auteurs nous permet de dire que ces derniers sont allés à la conquête d'une plus grande autonomie, d'une plus grande maturité psychosociologique résultant d'une plus grande reconnaissance envers eux-mêmes et autrui. Des traits de leur personnalité se sont modifiés. Mathilde écrit : « *Maintenant, j'ai moins à me faire de bulle parce que je me sens plus sûre. J'ai développé ma vraie personnalité et j'ai beaucoup plus confiance en moi* ».

De plus, les participants de la recherche réalisent qu'ils sont davantage patients, qu'ils prennent le temps de réfléchir avant de parler, qu'ils portent moins de jugement sur

eux-mêmes et sur autrui. Ils changent de regard sur la vie, ils dédramatisent. Ségolène mentionne : « *J'ai appris à me taire et à murer un peu. [...] Je pense aux conséquences de mes actes* ».

Les adolescents de la recherche se font également moins influencer, développent leur jugement personnel et leur capacité de résistance. Ils savent de plus en plus ce qu'ils veulent. Ils cessent de se placer dans une position de victimisation. Ils s'aperçoivent qu'en se changeant, la relation se transforme : « *Je crois que je commence à améliorer mes relations avec ma famille* » (Delphine).

À la fin de la cinquième secondaire, nous constatons à travers leur écriture, le cheminement des scripteurs dans leur rapport à soi. Ils prennent des initiatives, répondent davantage à leur besoin d'autonomie, ils s'émancipent. Camille écrit : « *Je suis assez grande maintenant pour prendre mon rendez-vous chez le médecin. Je viens d'avoir 17 ans aujourd'hui et je pense que c'est à moi de faire ça* ». D'autres désirent prendre de la distance face aux parents et aux amis ou se rendent compte qu'ils se détachent de plus en plus d'eux : « *J'ai hâte de détacher le velcro. Je suis très proche de ma mère* » (Élise). S'individualiser demande du travail, de l'effort et certains ont mis la main à la pâte. Jade mentionne : « *J'ai beaucoup travaillé là-dessus, à faire les choses pour moi et pas pour les autres. Maintenant [...] j'ai appris à être indépendante* ». Victor souligne : « *Je suis rendu assez vieux pour régler mes problèmes et vivre ma vie comme je le veux* ».

Les auteurs des récits réalisent le chemin parcouru et anticipent de poursuivre leur cheminement tout en spécifiant : « *J'ai pu réaliser les erreurs que j'ai faites [...] J'ai vraiment l'intention de travailler là-dessus lorsque je serai aux études à l'extérieur* » (Élise). Pour Ségolène comme pour Emma, la vie est faite de hauts et de bas. « *Si tout le monde était parfait, le monde n'existerait pas* » (Ségolène).

Pour les scripteurs, la vie ne fait que commencer et « *elle est quand même bien partie* (Joseph) ». Il reste beaucoup de chemin à parcourir, des choses à apprendre, mais ce travail se prend avec enthousiasme. Enfin, Jade dit : « *Il ne faut manquer aucune occasion de s'épater* ».

5.1.2 Le Je - Nous dans la construction de l'identité

De nombreuses études ont confirmé l'importance d'autrui dans notre construction identitaire (Halmos, 2006 ; Cyrulnik, 2004 ; Clerget, 2000 ; Higgins, 1988). Sans l'autre, il n'y a rien. C'est le vide, le néant, voire la mort. Inversement, un surinvestissement affectif devient étouffant, voire, comme le dit Cyrulnik (2003), une prison affective. Cependant, comme le soulignent plusieurs auteurs (Dolto, 1988 ; Cyrulnik, 2003 ; Halmos, 2006), le regard de l'autre ouvre un monde de possibilités.

Dans cette partie d'analyse, il sera question tant des aspects positifs que difficiles rencontrés par les scripteurs lors de la construction de liens interpersonnels avec autrui, c'est-à-dire les pairs et les amis. Certains interlocuteurs vont développer des liens significatifs avec ces derniers.

5.1.2.1 La construction identitaire : un vase communicant entre soi et autrui

Une rencontre n'est jamais banale et ce, à tous les âges de la vie. La relation dyadique met en interaction les êtres humains et ouvre la porte à la création de liens entraînant des apprentissages sur soi et sur l'autre. Ces liens peuvent se développer dans un rapport symétrique, d'égal à égal ou encore asymétrique, dominant – dominé. Toutefois, ces rapports de place fluctuent selon les attentes et les besoins de chacun. De plus, comme le souligne Claes (2003), une personne significative fait appel à l'un ou à plusieurs de ces quatre critères : affection (réciproque ou non) ; soutien ; influence en tant qu'agent de

socialisation ; modèle d'identification. Voici ce que disent les vingt-sept scripteurs au sujet de la rencontre entre soi et autrui.

Un seul interlocuteur a parlé de sa première rencontre avec un ami. Lorsque dans l'environnement les amis sont rarissimes, une rencontre qui semble de prime abord anodine aux yeux d'un adulte peut prendre un tout autre sens pour un enfant et s'imprégner dans sa mémoire. Prendre du temps, discuter et écouter un enfant, n'est-ce pas une manière de lui faire sentir qu'il existe ?

Je me rappelle un jour d'été, j'avais 4 ans et j'étais allé faire l'épicerie avec un ami de mon père. Durant le court voyage, je fixais le ciel et tout à coup, je demande à cet ami « Pourquoi on existe » ? Deux minutes plus tard, nous étions arrêtés dans une cantine pour manger une poutine... Aujourd'hui, à 17 ans, je ne me rappelle plus vraiment de ce qu'il m'avait dit. Mais, malgré les 60 ans qui nous séparaient, je venais de me faire mon premier ami. (Édouard)

Les activités scripturales révèlent que les relations de réciprocité qui se construisent avec les pairs peuvent durer le moment d'une rencontre, quelques jours ou se transformer en des amitiés privilégiées. Dès l'enfance, à travers le jeu, l'ami peut éveiller la conscience de soi et permettre la modification d'attitudes et de comportements. Les propos de Camille sont évocateurs :

Quand j'étais petite, avec mes amies, j'avais fondé un club de filles. C'était moi le chef. Je dirigeais absolument tout et j'aimais bien cela. L'une des règles de ce club secret était qu'on ne se cachait absolument rien. Donc, si une personne faisait quelque chose qui te déplaisait, il fallait le dire. Un jour, mes amies m'ont reproché que je faisais trop mon p'tit boss. Donc, j'ai arrêté de diriger le monde.

À cet âge, il est quelquefois difficile de s'adapter à un nouvel environnement et de faire face à l'inconnu. Le rôle du parent consiste, entre autres, à accompagner l'enfant à développer un sentiment de sécurité, de confiance et d'affirmation de soi pour faire face aux

diverses situations de la vie. Comme le souligne Halmos (2006), grâce à l'éducation, l'enfant apprend à vivre au milieu de ses semblables.

Dans la sous-section, *Un regard sur l'enfance*, Camille souligne que ses parents font tout à sa place. Très tôt, elle développe de l'anxiété entraînant une difficulté à agir pour répondre à ses besoins et pour créer de nouvelles ressources afin de s'adapter aux différentes situations. Elle écrit :

En cinquième année, la classe allait aux villages des sources. J'ai été prise de panique quand j'ai su qu'il fallait coucher là-bas. Je détestais coucher ailleurs que dans mon lit et loin de mes parents. J'avais fait quelques tentatives auparavant, mais aucune n'avait marché, car je finissais par revenir chez moi. Mon père s'est porté volontaire pour être un accompagnateur au village des Sources.

Le réseau social et les compétences des parents favorisent le déploiement des relations interpersonnelles des enfants tout en facilitant le développement des aptitudes à socialiser. Comme le souligne Aurélie : « *J'avais quelques amis, mais c'était parce que mes parents connaissaient un couple qui avait des enfants et leur fille m'avait présentée à ses amies* ». Enfin, l'expérience de Marion démontre que certains parents organisent des activités socialisantes entre enfants dans le milieu familial et communautaire : « [...] *certaines filles que j'avais au primaire, [...] leurs parents organisaient des petites fêtes à presque toutes les fins de semaines* ».

5.1.2.2 L'école primaire : une épreuve sociale

L'école est l'une des premières grandes épreuves sociales pour l'enfant (Dolto, 1988 ; Cyrulnik, 2003). Pour Cyrulnik (2002), l'école offre, d'une part, la possibilité de développer la personnalité, de se construire une estime de soi et, d'autre part, de s'intégrer socialement à un groupe. Cet auteur souligne également que dans l'ensemble, les jeunes

vont à l'école pour des raisons relationnelles ou affectives. Seulement un pourcent d'entre eux va à l'école pour apprendre. Enfin, l'école peut devenir le principal espoir d'intégration pour un enfant laissé à lui-même (Cyrułnik, 2003).

À l'école primaire, les liens se créent autant avec les filles qu'avec les gars. À la fin de ce parcours scolaire, les auteurs des récits ont l'impression de connaître tout le monde. Ces liens s'élaborent à partir de caractéristiques propres à l'école primaire : la proximité continue, au quotidien, des enfants dans la même classe avec le même enseignant et la fréquence et l'intensité des contacts passés ensemble. À cet égard, Laurine dit : « *Je me tenais toujours avec les mêmes personnes* ». Ces facteurs font en sorte de stimuler les rapprochements et de développer des liens significatifs constitués d'affinités communes comme le montrent les propos de Joseph : « *Au primaire, j'ai connu un gars qui s'appelait Rodrigue. Lui aussi était passionné de musique et à toutes les récréations, nous écoutions des groupes que l'on avait découverts* ».

Durant le cheminement de l'enfant au primaire, l'analyse des données démontre une évolution dans le rapport à autrui. Plus l'enfant avance en âge, plus il prend conscience de ses compétences et de sa place auprès des pairs. Les deux extraits suivants démontrent l'écart qu'il peut exister entre le début de la scolarisation et la fin des études primaires. À la maternelle, Aurélie écrit : « *Je ne comprenais pas la façon d'agir des autres enfants avec moi. [...] les autres riaient de moi. Je ne savais pas comment faire des boucles* ». En 6^e année, Mathis souligne : « *Je pouvais avoir le dessus sur certaines personnes, presque les manipuler et à mon plus grand plaisir sans violence physique, simplement avec les mots. [...] j'étais capable par diverses stratégies de faire faire aux autres des choses à mon avantage* ». L'analyse des données démontre également la force que prend un groupe lorsqu'un ensemble d'enfants se regroupent pour créer un projet commun. À ce propos, Ségolène dit : « *Tout le monde se serrait les coudes ensemble* ». En 6^e année, Coralie écrit : « *Nous étions énormément liés. C'était une petite gang qui datait de plusieurs années déjà. On a vraiment vécu toutes nos petites péripéties de jeunesse ensemble. On se parle et [se] voit encore* ».

Malgré la proximité continue d'un professeur auprès des enfants, quelques informateurs relatent leurs expériences d'agression de la part des pairs à l'école primaire. Ils expriment cette violence portée contre eux par les expressions suivantes : « *[les enfants] se délectaient de ma peur* » (Édouard) ; « *les regards moqueurs et les insultes cinglants des autres enfants* » (Ségolène) ; « *m'avaient presque enlevé mon enfance en m'écœurant* » (Christelle) ; « *plusieurs m'ont poussé dans la neige, la boue, racines d'arbres* » (Aurélie) ; « *elles se sont mises à parler dans mon dos, à faire les hypocrites [...] je ne voulais plus aller à l'école [...] c'est vrai que certains enfants peuvent être cruels* » (Gaya). Certains de ces informateurs se sont défendus en retournant la violence contre l'autre. Ils en tirent la conclusion que cette réaction ne leur a pas été favorable. Si, pour certains, cette violence les amène vers un repli sur soi, chez d'autres, ces événements les amènent à anticiper une raison d'être à travers un projet professionnel : « *[En tant que projet de prof au primaire], je devrai maîtriser mon agressivité, car l'envie de me venger de jeunes « bums » qui brutalisent les jeunes sans défenses [...] traversera sans doute mon esprit* » (Édouard). Enfin, pour un participant de la recherche, la relation se rétablit à partir d'une démarche de réconciliation, voire de pardon : « *Je me suis excusée et, puis, nous sommes devenus amies* » (Cloé).

5.1.2.3 L'école secondaire : l'univers social propre aux adolescents

L'école regroupe les enfants d'un même village ou d'un même quartier et établit la stabilité et la permanence des groupes au quotidien, favorisant la création de liens entre l'enfant et ses pairs. Comme le souligne Claes (2003), si nous les comparons aux enfants, les adolescents vont interagir avec un nombre accru de personnes. Ainsi, l'école secondaire, constituée d'un nombre plus important d'élèves, multiplie les possibilités de rencontres. Par le fait même, ces interactions deviennent plus complexes et plus diversifiées apportant son lot d'insécurité propre à chacun, selon les capacités d'adaptation

et les compétences personnelles et interpersonnelles acquises au cours des premières années de vie.

À l'adolescence, le jeune se construit un univers social distancié de la présence parentale. Comme l'exprime Ambre : « *J'ai pu sortir de ma coquille à l'extérieur de la maison* ». Pour quelques sujets de la recherche, l'école secondaire demeure le seul lieu où ils peuvent développer leur réseau social. Ce lieu privilégié pour briser l'isolement permet de s'identifier, à la fois, comme semblable et différent des autres :

Il a fallu que j'entende de la bouche des autres que j'étais drôle, belle intelligente, gentille pour que je me considère. C'est quand on s'ouvre aux autres que nous avons tendance à prendre conscience des choses qui sont les plus près de nous, mais pourtant inconnues de nous-mêmes. (Cloé)

L'analyse des données empiriques de l'étude relève une progression relationnelle dans le cheminement des scripteurs. Durant les premières années du secondaire, les relations avec les pairs sont davantage fusionnelles. Entre la 3^e et la 4^e secondaire, une distanciation avec autrui se fait sentir. En 5^e secondaire, les informateurs connaissent une plus grande autonomie. Cette progression se rencontre également dès les premiers mois de la vie durant laquelle l'enfant découvre peu à peu son existence à travers autrui. Au fil des explorations, des apprentissages interactionnels, s'éveille la conscience d'un soi différencié de l'autre. Comme l'exprime Delphine : « *J'ai comme pris exemple sur Josée un peu. Elle était la seule à aller voir d'autres gens en 3^e [secondaire]. Je l'ai fait en 4^e* ». Ainsi, le parcours des apprentissages vers la maturation passe de l'assimilation à l'accommodation. Nos données concordent avec celles de Claes (2003) où il mentionne que « *plus on avance en âge et plus les critères qui guident le choix des amis se précisent et se consolident* » (Claes, 2003 : 99).

Durant la période de l'adolescence, tous les auteurs des récits nomment leur grand besoin d'être entourés, d'avoir du monde autour d'eux. Cependant, ce besoin ne se vit pas en plongeant tête première dans la recherche de liens. Comme le souligne Emma, « *J'aime beaucoup parler aux gens, mais seulement s'ils ont l'air gentil* ». L'analyse des données démontre également que dans la relation à autrui, une partie de soi n'est pas révélée. Les élèves de la recherche gardent une certaine réserve dans le dévoilement de soi. Ainsi, ils protègent leur intégrité personnelle, les côtés vulnérables de soi : « *Je ne veux pas que le monde voit mon vrai côté. Je ne veux pas qu'ils sachent que je me déteste* » (Jade). Toutefois, lorsqu'une personne porte un regard, une attention à soi, la rencontre devient un moment favorable aux échanges, à la confrontation, au renforcement, à l'éveil et à l'apprentissage de la connaissance de soi, des autres et de la vie : « *C'est passionnant ce que l'on peut découvrir dans la vie et chez les autres* » (Emma).

Il n'en demeure pas moins que l'informateur, dans l'exploration de la construction de son rapport à l'autre, a à prendre le risque de la rencontre afin de sortir de l'isolement. Paradoxalement, cinq sujets soulignent leur disponibilité à l'autre, tout en percevant que l'autre n'est pas nécessairement disponible à eux lorsqu'ils en ont besoin. Gaëlle écrit : « *J'adore aider et écouter les autres. Peut-être aussi un peu trop, car lorsque c'est à mon tour de ne pas « feeler », il n'y a personne parce que le monde autour de moi croit que c'est toujours no 1 pour moi* ». Pour Boris, « *lorsqu'il m'arrive quelque chose, j'ai toujours l'impression que personne ne s'intéresse à mes problèmes et je reste dans mon coin* ». Dans la relation, lorsqu'un investissement mutuel se produit, un sens propre à chacun émerge de la rencontre.

Un pluriel émancipateur ou inhibiteur de soi

Les données empiriques de l'étude démontrent que le groupe remplit de multiples fonctions telles la confiance en soi et l'affirmation de soi, le sentiment de sécurité et celui

du plaisir. Le groupe est aussi un espace d'échange, de dialogue et de confrontation. Ce pluriel permet ainsi de consolider les identités en développement : identité individuelle et identité sociale. Devenir soi passe par autrui, « entre soi » et faire ensemble pour arriver à le faire soi-même, à distance de l'autre. Chacun prend un chemin en fonction de ce qu'il aspire à devenir. Ensemble, ils se soutiennent et se stimulent mutuellement tout en développant chacun pour soi ses champs d'intérêts.

Dans la démarche de résolution de problèmes dans un groupe, certains participants à la recherche vont se replier sur soi, voire s'isoler. D'autres vont faire un effort pour préserver la relation en cherchant une solution satisfaisante. Delphine écrit : « *Au lieu d'aller m'enfermer dans un endroit pour que personne ne me parle, je reste et je règle la situation avec la personne avec qui je dois le régler* ». La créativité fait également partie de la résolution de conflits. Chez Gaëlle : « *J'ai toujours aimé m'expliquer. Que ce soit en écrivant, en faisant des montages vidéo ou en parlant* ».

Sans soutien extérieur significatif, le groupe peut annihiler l'estime et la confiance en soi de l'individu, entraînant un sentiment d'insécurité et de rejet. Comme le souligne Camille : « *Je suis sensible lorsqu'une personne me rabaisse devant tout le monde. Je me sens si impuissante dans des moments comme ça que les larmes me montent aux yeux. Des fois, j'essaie de me défendre, mais le mal est déjà fait* ». Sous un autre angle, la force du groupe peut entraîner l'individu à surestimer son potentiel ou à modifier son mode de conduite dans des comportements agressants, violents, voire déviants. Pour Mathis, au début du secondaire, le groupe a une importance capitale à ses yeux. Ainsi, il a l'impression d'exister et d'appartenir à une communauté d'amis. Seul, il a l'impression de n'être rien. Le groupe devient sa force dans lequel il se protège et s'affirme.

Je ne pouvais rien faire pour me défendre, car si je le faisais, je pouvais perdre mon groupe d'appartenance et je me disais dans ce temps : mieux vaut souffrir au sein du groupe que de souffrir de la solitude de ne pas y appartenir... [...] Au secondaire, on n'est plus ami avec tout le monde, au contraire, on essaie d'avoir un groupe d'appartenance et se montrer grand et toff et même en

abaissant les autres pour y arriver. [...] Je passai de la personne violentée à la violente, du taxé au taxeur [...] de la personne qui est rabaisée à celle qui rabaisse. (Mathis)

Comme le confirme Claes (2003), l'influence des pairs a un effet évident sur l'engagement des adolescents dans des conduites déviantes. Dans une situation de groupe, l'adolescent comble un manque individuel. C'est à travers le « ensemble » qu'il existe. Sous l'influence d'un groupe, l'individu peut se construire positivement comme négativement. Le mode de conduite se construit et se modifie en groupe. Voici l'expérience de Boris à cet égard :

Maintenant, j'ai le goût de parler d'un gars qui a vraiment gâché mes 3 premières années de secondaire. [...] Ce gars-là, c'est la pire marde humaine que je n'ai jamais rencontrée. [...] J'ai eu un casier judiciaire à cause de sa manipulation. Moi et un autre ami avons été victimes de son pouvoir de persuasion. J'ai tellement de haine envers ce gars-là, à un moment de ma vie, je pense que j'aurais été capable de le tuer !!! J'ai beaucoup perdu en étant avec lui, j'ai perdu la confiance de mes parents et j'ai perdu des amis...Heureusement, la situation s'est beaucoup améliorée. Mes parents ont fait une croix là-dessus et j'ai pu reparler avec mes anciens amis. C'est justement une raison de plus du pourquoi je veux être travailleur social. J'aurais aimé avoir de l'aide de quelqu'un à cette époque et je sais qu'il y a beaucoup de jeunes qui ont peur et qui ne parlent pas à cause des gens avec qui ils sont. J'aimerais tellement trouver un moyen pour prévenir les erreurs des jeunes à cause qu'ils se font manipuler. Je veux être à l'écoute des jeunes, pouvoir leur donner l'attention qu'ils méritent. Je souhaite de tout mon cœur de pouvoir aider ces jeunes dans le besoin. Je pense être doué pour ce travail, puisque j'ai déjà vécu une expérience de la sorte et vu que j'ai réussi à sortir de cela, je pense pouvoir aider les autres.

Bien que le jeune ait besoin du pluriel pour se construire une identité personnelle, sociale et culturelle, il a aussi besoin de personnes significatives qui portent un regard constant dans son développement afin de l'aider à prendre de la distance face à ce qu'il vit en groupe et à orienter son exploration et ses apprentissages dans des actions émancipatrices. Un encadrement affectif et éducatif et le maintien d'une permanence dans l'accompagnement soutiennent le jeune dans l'acquisition d'une structure organisée de sa

personnalité. Dans la situation citée plus haut, l'encadrement ferme et congruent du père a permis à Boris de retrouver des points de repères : *« Tu m'as remis dans le droit chemin quand j'ai eu des problèmes et bon dieu que je t'en remercie. [...] Comme tu le dis si bien, il n'y a aucun hasard dans la vie et que personne n'est placé sur ton chemin pour rien »*.

La construction de l'amitié à l'adolescence

À l'instar de plusieurs auteurs, pour tous les sujets de la recherche, l'amitié occupe une place centrale dans leur vie (Dolto, 1988 ; Bernier, 1997 ; Claes, 2003 ; Fize, 1994 ; 2006). L'amitié protège contre le risque de se mésestimer et de se sentir dévalorisé et donne un sens nouveau à la vie (Coslin, 2002). Comme le souligne Boris, les amis sont *« une des choses les plus importantes dans une vie »*. Ce rapport à autrui se développe surtout dans le milieu scolaire à travers les activités académiques, parascolaires et la vie étudiante. Chez les interlocuteurs, nous retrouvons des spécificités dans le rapport à l'amitié. Les amis sont ceux avec lesquels ils développent une complicité, une intimité où la fidélité et la réciprocité sont des valeurs recherchées à travers l'engagement mutuel. Les auteurs des récits choisissent et se font choisir par l'ami. Comme le souligne Maisonneuve et Lamy (1993), il y a une insistance sur le caractère à la fois sélectif et électif de ce lien (Maisonneuve et Lamy, 1993, In Claes, 2003). Durant leur passage dans le milieu scolaire, les interlocuteurs en identifient 3 ou 4.

La relation d'amitié se développe aussi dans un rapport privilégié exclusif en égard aux autres pairs. Toutefois, trop exclusif, ce type de relation devient étouffant : *« Pour moi, la relation que nous avons devient étouffante. Elle veut toujours être avec moi et me coupe du monde [...] J'ai besoin de plus d'espace, que l'on prenne chacun notre place »* (Cloé). Dans la construction d'une amitié, les auteurs décrivent l'estime qu'ils peuvent avoir pour autrui : *« Je suis heureuse pour elle [qu'elle se réalise]. Je sais qu'elle va se rendre loin dans la vie »* (Florence).

Dans une relation d'amitié, soi et l'autre se rassurent, se soutiennent, s'entraident dans le développement de leur singularité : « *C'est grâce à Josée et à Christine que j'ai pu me défaire de mes craintes* (Delphine) ; dans les difficultés liées au développement social et affectif : « *À me dégêner et à me défendre* (Ibid.) » et dans la recherche d'intégration d'un réseau social auquel l'adolescent peut s'identifier : « *Elle s'est assise avec moi et elle m'a présenté des gens* (Ibid.) ». Les amis peuvent servir de bouclier protecteur face à des situations perçues comme un danger ou en réponse à une sphère développementale encore immature : « *Je me cachais ou plutôt je me protégeais derrière elle* » (Ibid.). Dans la représentation de soi en rapport aux amis, aller vers l'autre, c'est aussi aller vers soi. Ce mouvement permet de se connaître à travers autrui : « *Avec mes amis, j'ai appris à vivre et à me laisser aller par mes goûts, mon caractère, mon talent. J'ai appris à dire mon opinion et mes valeurs* » (Ambre). Ainsi, les informateurs se reconnaissent parmi leurs semblables tout en s'individualisant.

Lors de l'exploration et de l'expérimentation de l'amitié, la capacité de développer une compétence personnelle et sociale peut être perturbée par différents sentiments éprouvés par l'adolescent. Comme pour Victor, la peur de ne pas être parfait lors des discussions avec les autres ralentit l'élan dans le désir de relation. De plus, l'ouverture à autrui amène aussi un risque de trahison conduisant vers un sentiment de vulnérabilité : « *Ce n'est pas drôle de savoir qu'une personne connaît ta vie par cœur, mais que cette personne t'a fait du mal* » (Ségolène). Cette construction identitaire à travers l'amitié peut devenir un chemin ardu pour celui dont la distanciation face au vécu est difficile ou pour celui qui se retrouve isolé avec un amalgame de sentiments épars. Dans ces situations, l'accompagnement par une personne expérimentée prend tout son sens.

La présence d'un ami constitue un soutien réel dans les moments difficiles. Camille raconte qu'à l'adolescence : « *quand elle [l'amie] est apparue dans ma vie, j'étais très dépressive. Elle m'a aidée à voir la vie en rose* ». Enfin, l'isolement est un facteur inhibiteur au développement et à l'épanouissement de la personne. L'isolement peut être

contré par la création et le maintien d'une relation d'amitié. En développant un lien de confiance et un sentiment de sécurité avec autrui, un individu a une chance d'exprimer un état d'être et de transformer une situation menaçante, voire destructrice, en une voie potentielle de changement. L'histoire vécue d'Élise éveille à l'importance des liens entre soi et autrui dans la poursuite de l'accomplissement de soi.

J'ai déjà eu une amie qui a pensé au suicide et qui m'avait laissé son message d'adieu par courriel. Lorsque je l'avais lu, même s'il était 10 h un jour de semaine, je lui ai téléphonée. Elle m'a répondu que c'était une « joke » mais moi, qui étais en 5^e année du primaire, j'ai très mal réagi. [...] Elle est encore vivante aujourd'hui. Il y a deux ans, nous nous sommes revues, le temps d'une fin de semaine et nous avons été super émues de nous revoir !

La notion de « *meilleur ami* » se retrouve aussi dans les activités d'écriture. Cette relation est privilégiée par rapport aux autres pairs. Cette identification spécifique parle de l'intensité, de la proximité, de l'empathie et de la confiance : « *Il m'est impossible de dire combien de fois, lui et moi, nous avons jaser de tous nos tracas, peines et joies* » (Joseph). Il y a un partage d'aspects privés de soi et une prégnance dans le faire ensemble : « *Elle venait souper chez-moi, j'allais dormir chez elle. Jamais on ne se quittait* » (Florence). À l'image de la relation significative parent/enfant, cette recherche de proximité avec le meilleur ami est une recherche d'investissement de soi à autrui. Pour les scripteurs, l'autre est perçu comme un frère, comme une sœur : « *Tellement il me ressemble intérieurement* » (Joseph). L'amitié devient un enrichissement mutuel. L'investissement affectif est omniprésent. L'amitié se décrit par ces mots : *la présence, la qualité d'écoute, la compréhension, la disponibilité et la complicité*. Enfin, le chemin parcouru avec les amis trace les lignes constructives de maturation des adolescents et contribue à la constitution de l'identité, c'est-à-dire à s'affirmer, à construire son autonomie et à s'émanciper : « *C'est encore ma meilleure amie, mais maintenant, je prends ma place* (Ibid.) ».

Entre l'amitié et l'amour

Pour la moitié des interlocuteurs, un sentiment amoureux peut émerger d'une relation d'amitié. Cependant, ce sentiment ne garantit pas la réciprocité. Cette expression émotive peut perturber l'intensité de la relation d'amitié, voire aboutir à une rupture. L'expression d'un amour éprouvé, précipite Ségolène dans un état d'incertitude quant à la poursuite de la relation. Quant à Boris, il mentionne que « *la seule chose capable de tout réduire en miettes est arrivée. Nous sommes tombés amoureux* ».

Par ailleurs, certains jeunes mentionnent que ce qui peut être ressenti dans la relation n'est ni de l'amitié, ni de l'amour, mais plutôt l'expression d'un besoin d'être près de l'autre, d'être avec l'autre. La proximité recherchée fait vivre le sentiment d'exister et correspond à un besoin d'attachement. Chez certains, ce besoin d'attachement s'exprime par le désir répétitif d'entrer en relation amoureuse avec l'autre. Comme le souligne Édouard : « *J'ai ce vilain défaut d'avoir de la misère à considérer une fille comme une simple amie. Dans ma tête, il y a presque toujours cette voix qui me dit si cette fille ferait une blonde potentielle* ». Pour d'autres, la relation d'amitié amène une capacité personnelle de profiter du moment présent et d'oublier les soucis du quotidien.

En faisant des liens avec des réminiscences du passé, Florence perçoit la relation amoureuse avec un garçon comme éphémère. Elle mentionne qu'une fois la fascination des premiers moments vécus, l'amoureux rompt la relation et va butiner de femme en femme « *les quittant les unes après les autres* ». Pour d'autres, tout passage de l'amitié à la rupture amène un apprentissage. Mathis perçoit ainsi la rupture : « *Ce qui ne nous tue pas, nous rend plus fort* ».

La rupture dans l'amitié

Quelquefois, les ruptures sont inévitables, occasionnées par différents événements, tels les déménagements, le changement d'école, la reprise d'une année scolaire, le divorce, pour ne nommer que ceux-là. Ces situations vécues comme des moments souffrants font surgir une gamme d'émotions et de sentiments ambivalents. Ces événements les amènent vers un changement dans le rapport à soi et à autrui : « *Ça m'a fait beaucoup de peine. Je me souviendrai toujours de ce jour si triste où il n'y avait plus la même atmosphère* » (Florence). La peur d'être blessées à nouveau par une rupture dans l'amitié amène trois auteurs à s'isoler davantage, à se replier sur soi et à éviter le regard de l'autre. D'autres, en vivant la démarche du deuil à la suite de la rupture, se propulsent, renouvellent leur rapport à l'amitié et consolident des acquis à travers leurs expériences difficiles à surmonter : « *Je me suis davantage dégênée et j'ai foncé [...]. J'ai pris beaucoup plus de liberté cette année-là et je suis bien contente que ça ait débouché* » (Delphine). De plus, certains sujets prennent conscience que ce sont eux qui changent. Comme le souligne Élise : « *Je suis comme plus capable de faire toujours les mêmes choses. On dirait qu'ils changent tous, mais je crois qu'en vérité, c'est moi qui change* ».

Pour Dolto (1988), l'amitié déçue est une grande épreuve. À la lecture des textes autobiographiques, nous constatons qu'au moment de la rupture, une pulsion réactionnelle est suivie d'un déni. Les sujets expriment un tourbillon de sentiments qui atteint l'Ego : de la colère, de la peine, de la peur, de l'humiliation : « *Ma colère envers elle était plus forte que tout et je ne l'ai pas trop écoutée [...] je m'en veux à en mourir de ne pas l'avoir écoutée quand c'était le temps [...] on dirait que j'avais peur qu'elle arrête encore de me parler, de peur de trop s'attacher* » (Boris). Cette expérience corrobore le processus de deuil auquel tout être humain fait face lors d'une rupture. Comme l'écrit Boris : « *J'ai un certain deuil à faire* ».

À la fin de la 5^e secondaire, la peur de la rupture des liens d'amitié se fait sentir. De multiples questions et émotions émergent. Les données fournies par les auteurs révèlent leur inquiétude, leur peine et la peur de ne plus se faire d'autres amis. Malgré l'anticipation de l'ennui, certains gardent des souvenirs mémorables et espèrent préserver des liens même si la fréquence des rencontres est moindre. Cette conjoncture signe à la fois un investissement affectif et social durant l'adolescence, voire, pour cinq d'entre eux, durant l'enfance et présuppose une continuité qui rassure et qui soutient le développement de soi à travers l'amitié. Enfin, majoritairement, les auteurs formulent un espoir de continuité dans le temps.

5.1.2.4 L'univers amoureux

Les rapports amoureux représentent un défi pour l'adolescent (Cyrułnik, 2003 ; 2004 ; Dolto, 1988). Durant cette période de vie, l'adolescent est appelé à remanier ses attachements, à se dégager de ses liens parentaux pour s'engager dans une autre relation qui sera à la fois affective et sexuelle (Cyrułnik, 2003 ; 2004). L'amour pour autrui va le conduire vers la découverte de soi et vers une autre manière d'être au monde. Si l'environnement est favorable pour l'adolescent, il peut même vivre l'apprentissage d'un nouveau style affectif. Comme le rappelle Erikson (1972), le développement des relations sexuelles témoigne de la réussite de la construction d'une identité personnelle. La sexualité implique à la fois dépendance et indépendance par rapport à l'autre.

Cette sous-catégorie est explorée à partir des âges de la vie. Dans les rapports amoureux au secondaire, divers aspects seront abordés : la rupture amoureuse, la représentation des filles par rapport aux gars, les relations sexuelles désirées et contraignantes, l'homosexualité et la vie de couple.

Les investissements affectifs durant l'enfance

Pour Claes (2003), les amours enfantines existent. Cependant, cet auteur souligne que les sentiments amoureux éprouvés n'ont guère donné lieu à une relation. Souvent, le ou la principale intéressée n'a pas été informé(e) des sentiments qu'il ou elle éveillait. Trois filles et trois gars de la recherche parlent de leurs amours enfantines au primaire. Ces amourettes sont perçues comme des expériences avec autrui pouvant quelquefois combler un besoin affectif ou une recherche d'attention. Comme le souligne Jade : « *J'ai eu vraiment beaucoup de chums. J'étais assez précoce. Peut-être que j'ai manqué de preuves [d'amour des parents]*. Un sujet mentionne qu'il se souviendra de cette première rencontre amoureuse toute sa vie : « *Dieu sait comment sont les amours à cet âge. Et bien, je suis resté avec cette fille jusqu'à la fin de ma 6^e année. C'était une fille extraordinaire* » (Boris).

Les rapports amoureux au secondaire

De nombreuses recherches mentionnent que les premières exaltations amoureuses et les premières peines d'amour font partie de l'adolescence (Cyrulnik, 2003, 2004 ; Claes, 2003 ; Clerget, 2000 ; Dolto, 1988). Les adolescents réorganisent ainsi leur personnalité en fonction de nouveaux liens affectifs. Ajoutons que chaque humain peut se remémorer ces premières fois : premières rencontres, premiers baisers, premières caresses. Quelque chose de nouveau et d'important se réalise (Ibid.). À cet égard, les interlocuteurs décrivent bien ce qui se passe durant les premiers émois qui troublent, rendent nerveux, suscitent le désir et la présence de l'autre. Cette première fois amène aussi un questionnement sur soi, sur autrui et sur ses propres comportements. Comme le rappelle Erikson (1972), la réussite de la construction d'une identité personnelle passe par le développement des relations sexuelles. L'extrait suivant démontre cette mise en place de l'organisation cognitive du développement psycho-sexuel de l'adolescent :

J'aimais bien sa présence. [...]. J'étais triste quand il s'en allait. Je me demandais pourquoi. J'étais en train de tomber amoureuse. [...] Étant donné que c'était la première fois que j'avais des sentiments pour un gars, je me demandais ce qui se passait [...] j'avais peur d'avoir un chum. Je ne savais pas comment embrasser, comment agir avec un gars (Anaëlle).

L'appropriation aux « *choses de l'amour* » (Claes, 2003 : 112 ; 2006b) se vit de différentes manières. Pour un certain nombre de scripteurs, entre le désir et l'agir, le risque est grand et fait peur. Pour d'autres, le premier amour se vit comme un coup de foudre. Chacun et chacune évoluent à leur manière. Ajoutons que le désir amoureux n'est pas nécessairement réciproque et durable. Chez deux sujets, l'acharnement à atteindre le regard de l'autre les amène vers la souffrance et le rejet. Mathis écrit :

Elle m'a dit que j'étais toujours après elle, qu'elle se sentait comme dans une cage, que j'étais peut-être trop possessif et collant [...] Je suis triste d'avoir perdu une grande partie de cette complicité. [...] J'ai tellement souffert de voir que d'essai en essai, les choses finissaient toujours par me faire défaut. Les dommages que j'ai reçus ne sont pas visibles, ils sont à l'intérieur de moi, derrière ma carapace que je croyais impénétrable, mais qui a été déjouée par un amour trop grand, un amour qui me coupait du reste de moi, qui m'a transformé ; un amour que j'étais le seul à éprouver. (Mathis)

Dans le processus de construction identitaire, la déception amoureuse est dure à vivre. Par la suite, l'adolescent ne peut s'empêcher de rencontrer l'autre sans angoisse. Cependant, cette angoisse va s'atténuer que par la prise de risque, par l'initiative.

La période amoureuse se vit également dans la fusion. La passion et le déchirement peuvent conduire vers des idéations suicidaires :

Moi et lui, c'était tout ou rien. On était en amour par-dessus la tête ou on se faisait du mal. [...] Je l'ai donc laissé, car j'avais besoin de réfléchir et il a voulu se tuer...Il avait écrit une lettre à ses parents et une à moi et quand je suis ressortie de sa chambre, il était parti. Il est allé vers le fleuve. Je pleurais, j'étais blanche comme un drap tellement les émotions me dépassaient. [...]

Une femme est passée sur le bord de la rue et tout ce que je lui ai dit, c'est d'appeler la police. La police est alors arrivée à sortir Roméo de là. (Anaëlle)

Enfin, lorsque la rencontre avec l'autre devient possible, les émotions envahissent toutes les dimensions de l'être : le cœur, le corps et l'esprit. Édouard raconte : « *Anabelle chuchota des mots qui me firent vibrer de tout mon être : Je t'aime. [...] nous nous glissâmes discrètement dans une chambre et commencèrent à nous embrasser tendrement et passionnément* ». Un amour est appelé à s'inventer, à se construire et à se transformer.

Le désir de développer une relation amoureuse sous-tend plusieurs besoins chez nos informateurs, tels que la connaissance de leur potentiel de séduction, le romantisme, le besoin d'éprouver un contact physique chaleureux, le besoin de combler son univers affectif, le besoin de complicité, d'exclusivité, de fidélité, de sincérité, le besoin d'avoir un contact privilégié, de pouvoir communiquer, le besoin d'avoir le sentiment que quelqu'un porte un regard intentionné sur sa personne, le besoin de se reconnaître comme important, voire indispensable pour l'autre, ainsi de suite. Ce désir émane de l'intérieur. Cette pulsion à laquelle l'adolescent ne peut se soustraire est un besoin pour devenir l'objet du désir de son partenaire et devenir aussi l'objet de son lien affectif.

Jade prend conscience : « *J'avais besoin d'être l'héroïne. C'est pour cela qu'on est resté ensemble 2 ans. Je voulais faire de toi un homme exceptionnel. Je voulais tout t'apprendre de la vie, alors que j'en savais si peu. Je voulais que tu deviennes de telle manière grâce à moi. Je voulais te changer* ». L'adolescent s'engage avec l'idée qu'il se fait de lui, avec ses rêves et apprend ainsi un autre style affectif.

Les données empiriques de la recherche confirment les études sur le caractère nouveau de cette expérience (Cyrulnik, 2003 ; 2004 ; Claes, 2003). À cet égard, les interlocuteurs mentionnent que les frontières mises en place pour préserver leur identité et la distance à l'autre tombent et qu'ils sont en contact avec un aspect parfois inconnu de leur

personne. Le désir de proximité devient plus constant. Ils vivent à la fois un sentiment intense de bonheur, de fusion à l'autre et de vulnérabilité. Gaëlle écrit :

Je pensais savoir c'était quoi aimer un gars. Crime que je m'étais trompée. Je l'ai su avec lui. Je ressens tellement des choses fortes envers lui que je n'ai pas de mots pour l'exprimer. Même si je cherche, je n'en trouve pas. Tout ce que je peux dire, c'est que je l'aime et puis que c'est de l'amour avec un grand A ». [...] je ne me reconnais tellement pas. Je suis hyper dépendante. Je passerais mes journées complètes avec lui dans ses bras. Puis ce n'est tellement pas moi ça. Je suis sûre que je vais finir par trouver un juste milieu.

À d'autres moments, la perception que la relation se cantonne l'un à l'autre perturbe le désir d'investir dans des relations autres que celle privilégiée. Gaya écrit : « *Parfois, je me sens un peu prise à quelque part parce que j'aime être avec mes amies, ma famille et des fois, je ne peux pas être avec eux parce que mon chum veut que je sois avec lui* ».

Durant la relation amoureuse, certains sujets mentionnent que l'autre est un soutien continu dans les moments difficiles. Ils reconnaissent que l'autre est un élément facilitateur pour surmonter les obstacles et pour vivre autrement le quotidien. Avec et par l'autre, l'adolescent se transforme et évolue vers un mieux-être et un mieux vivre-ensemble. Émile souligne qu'il est chanceux d'avoir une blonde aussi extraordinaire :

Lorsque je fais un peu la baboune, elle réussit toujours à me faire afficher un petit sourire. [...] Elle est entrée dans ma vie lorsque j'avais beaucoup de problèmes familiaux. Au début, c'était difficile notre relation, mais elle était toujours là pour me remettre sur le piton, heureusement. Elle mettait beaucoup de joie dans ma vie et lorsqu'elle affichait son sourire, je souriais moi aussi parce qu'il est contagieux son rire. [...] Je suis beaucoup plus attentif, vraiment plus de bonne humeur.

La jalousie est aussi un sentiment qui se vit chez trois participants de la recherche lors de la relation amoureuse. La peur de perdre cette exclusivité, de ne plus être la seule personne désirée parmi les pairs provoque des comportements conflictuels avec les autres et

des sentiments difficiles à vivre. Conscients de ce sentiment, ces derniers désirent apprendre à se contrôler ou à vivre autrement la relation amoureuse.

Les scripteurs apprennent à gérer des conflits amoureux dans leur vie. Ces événements sont des moments difficiles comme douloureux à traverser. Quelques fois, ces moments se vivent dans un climat agressif, agressant, voire, à l'occasion, violent. Comme le souligne Anaëlle : « *Se faire pousser dans le mur par un gars qu'on a vraiment aimé... c'est très difficile à gober* ». Une expérience troublante est vécue par Gaëlle alors qu'elle voit dans le journal son ex-amoureux accusé de voies de faits envers son amie de cœur : « *Il l'a battue avec des objets, lui a fait des fractures [...] je sortais avec lui en octobre... donc j'ai appris en même temps qu'il me trompait... je n'arrête plus de me dire que, la fille à qui il a fait, ça aurait pu être moi* ».

Enfin, dans le processus identitaire, la relation amoureuse est une occasion pour se connaître et se faire reconnaître par l'autre. Elle permet de construire une autre image de soi. Comme le souligne Jade : « *Cette relation a vraiment été le déclencheur à une nouvelle conscience de ma personnalité. Il m'a fait voir que je ne m'aimais pas. [...] Il m'a dit plein de choses vraies sur moi. Il a vu vraiment beaucoup de choses en moi que moi-même je n'avais même pas pensé* ». Ajoutons que le rapport à l'amoureux donne un nouveau souffle à la vie : « *Je suis sûre que s'il n'était pas là, je ne pourrais pas vivre de la même manière* ».

Les ruptures amoureuses

Cyrulnik (2004) souligne que les ruptures amoureuses se vivent selon le style affectif acquis durant l'enfance, du contexte de la rencontre, du sens que le jeune donne à la blessure et de l'image qu'il se fait de lui-même. De ce point de vue, l'analyse démontre que les actions et les réactions sous-jacentes conduisant à la rupture amoureuse se vivent différemment d'un informateur à l'autre.

Un amalgame d'émotions intenses et contradictoires habite les sujets lors de ruptures amoureuses : la colère, la peur, la peine, le doute, la déception, la culpabilité, la haine, la déprime, la rancœur, la peur de trop s'attacher, la joie, l'euphorie ainsi que le sentiment de liberté. Coralie écrit : « *Ce gars là, c'est comme s'il coulait dans mes veines. Honnêtement, je vis présentement l'une de mes plus grandes et douloureuses déceptions* ».

Des mécanismes de défense ou d'adaptation se mettent en place afin de mieux traverser cette épreuve, tels la rationalisation, le déni, la résignation, la projection, l'humiliation de l'autre, la démarche de pardon à l'autre, l'idéation suicidaire, l'automutilation, l'agressivité et l'agression jusqu'à la violence. Suite à la rupture, deux informateurs tentent de préserver un contact avec l'ex-amoureux sous une autre forme : « *On est resté proche même si on ne sortait plus ensemble. Je dormais chez lui et on se voyait souvent, mais on se chicanait quand même souvent* (Jade) ». Cette forme relationnelle voile une rupture non assumée et un besoin affectif immature, un vide. Le jour où Jade prend conscience que l'ex-amoureux a une nouvelle petite amie, elle rompt définitivement le lien. Elle parle maintenant de cette période comme étant un « *faux deuil* » et dit de l'ex-amoureux que « *ce n'est pas un très bon réconfort* ». Jade prend conscience que cet ami n'est plus l'homme qu'elle s'était imaginé.

À travers les expériences d'abord intuitives et exploratoires de relations amoureuses et de cheminement psychosexuel, plusieurs sujets expriment leurs apprentissages en rapport avec soi et à l'autre. Ségolène écrit : « *J'ai pris, au début de l'année scolaire [5^e secondaire], la résolution d'attendre de connaître la personne et d'avoir une totale confiance envers elle avant de me lancer et de sortir avec [cette personne]* ».

Représentation des gars pour les filles

Claes (2003 ; 2006b), Cyrulnik (2004) et Dolto (1988) mentionnent une différence dans l'investissement affectif entre les filles et les garçons. Ces auteurs soulignent que les attentes des filles sont plus élevées et leur engagement, plus intense. Cette étude ne révèle pas cette dimension de la représentation des gars pour les filles. Cependant, quatre filles font ressortir que leur relation au sexe opposé est le miroir de la relation parentale ou de traits spécifiques d'une personne significative : « *Je détestais quand mon père sacrait ou parlait fort. C'est encore là aujourd'hui. Je ne tolère jamais qu'un gars fasse de même* » (Coralie). Cette prise de conscience les amène à modifier leur comportement et leur critère de sélection de l'être avec qui elles veulent se sentir bien et aimées. Les besoins se précisent davantage. Comme le souligne Jade : « *Ce gars que j'aime en ce moment n'a pas ce point en commun avec mon père, donc je ne recherche plus cette qualité chez les autres. J'ai comme passé à autre chose, malgré qu'il soit pacifique comme mon père. Il s'exprime vraiment beaucoup plus que lui* ». Ces cheminements sont un signe de maturation affective. La majorité des filles prennent une distance par rapport à l'image paternelle.

Des relations sexuelles désirées ou contraintes

Trois auteurs des récits témoignent avoir vécu divers types de relations sexuelles : désirées ou contraintes. Après l'acte sexuel, les sujets expriment leurs sentiments ou leurs souffrances. D'une part, Anaëlle raconte : « *J'étais trop jeune et je n'étais pas consciente de mes actes. Faire l'amour à 13 ans, même si on est très amoureux, c'est beaucoup trop jeune ! En tout cas, ce l'était pour moi* ». Comme le souligne Dolto (1988), la première relation sexuelle est presque toujours décevante.

Cyrulnik (2004) mentionne que dans les liens d'attachement insécures, les prises de risques inconsidérées ajoutent presque toujours une blessure supplémentaire aux déchirures de l'enfance. Dans l'histoire racontée par Ségolène, un lien peut s'établir entre ses blessures

d'enfant abusée, sa difficulté d'établir une relation amoureuse stable et la contrainte de faire des fellations à deux gars durant la même soirée : « *Je ne voulais pas, mais je sentais que si je disais que je ne voulais pas, qu'il allait m'obliger de toute manière* ». De plus, cet événement éveille le souvenir d'abus sexuels vécus durant l'enfance et ses effets perturbants : « *J'avais honte de moi* ». Elle pense alors au suicide.

Une rencontre empathique et le soutien familial peuvent permettre de surmonter une épreuve traumatique et d'apprendre à vivre avec sa blessure (Cyrulnik, 2003 ; 2004). C'est transformer progressivement la blessure en une cicatrice supportable (Halmos, 2006). Comme le souligne Gaëlle : « *J'ai continué de vivre ma vie [après les gestes incestueux du père] en me disant qu'il n'allait pas me la gâcher [la vie]. Lorsque j'y repense aujourd'hui, ça ne me fait plus rien. J'ai continué à vivre ma vie. Et je la savoure. Il y a eu un temps où j'étais plutôt instable. Mais je me suis prise en main* ».

Comme le souligne Halmos (2006), les parents sont les premiers responsables de l'encadrement éducatif et affectif en lien avec le développement psychosexuel de l'enfant. Lorsque cet encadrement est défaillant, que le parent omet d'enseigner à l'enfant comment le corps est sexué, comment il se transforme, comment on respecte son corps et celui de l'autre, comment déceler et prévenir les risques potentiels des relations avec autrui ou encore que le parent ne respecte pas le corps et l'intimité de l'enfant, ce dernier se retrouve, à son détriment, dans des situations pouvant nuire, voire compromettre son développement. Enseigner les interdits avec des mots simples, c'est lui donner des repères éducatifs. Sans repère éducatif, l'enfant peut en payer le prix toute sa vie. Ségolène écrit :

Déjà qu'on dirait que ma mère faisait exprès, elle me mettait des « strings » et me poussait dans le salon pour me montrer à mon beau-père [...] Au début, c'était normal pour moi [attouchements/agressions sexuelles] J'en ai parlé à une de mes amies en 6^e année. [...] Ma mère n'était pas contente et je n'eus même pas le courage de me défendre et de dire la vérité. J'avais peur de la réaction de ma mère. [...] Ce sont des choses difficiles à dire, mais le pire dans tout ça, c'est que ce n'est pas un film, ou une histoire ! C'est ce qui s'est RÉELLEMENT passé.

Pour l'enfant, l'adulte est une représentation du parent. Il peut user de son autorité et faire jouer les liens affectifs. Pour l'enfant, la capacité de reconnaître une situation d'exploitation sexuelle et de s'en défendre dépend de l'aide et de l'encouragement du parent à faire respecter le corps et l'intimité. L'enfant doit apprendre rapidement à être conscient de lui-même, de ses droits et de sa capacité à dire non (Robert et Vachon, 2005).

L'homosexualité

Comme le souligne Claes (2003), certains adolescents sont confrontés à une réalité différente de l'hétérosexualité : l'homosexualité. Dans les données empiriques, trois scripteurs parlent de l'homosexualité : leur orientation sexuelle, l'orientation sexuelle d'un membre de la famille et de l'homophobie.

Tout d'abord, dès son enfance, Olivia sent qu'elle est différente des autres par rapport à son orientation sexuelle. À l'âge de 13 ans, elle s'accepte telle qu'elle est. Olivia se dit lesbienne. Elle vit en couple. Quant à Mathilde, elle mentionne qu'elle a pleuré toute la journée lorsqu'elle a appris par sa sœur que cette dernière était lesbienne. Elle écrit : *« C'est un gros bobo qui est établi entre moi et ma sœur et j'espère le cicatriser complètement un jour [...] Je l'aime énormément »*.

Selon Pelland (2005), les études démontrent la difficulté pour les homosexuels de se tailler une place parmi les pairs (Pelland, 2005). Mathis souligne qu'il est hostile à l'égard des homosexuels. Il en fait un point commun avec son père : *« Nous avons des visions [...] qui se ressemblent. Tous les deux n'aimons pas le phénomène « gai », vraiment »*. Enfin, comme le dit Claude Charron : *« L'homosexuel découvre l'homophobie avant même qu'il ne reconnaisse sa différence. Si ce n'est pas dans la famille, ce sera très tôt à l'école ou*

dans la rue. Il saura donc qu'on l'exclut pour ce qu'il est, même en devenir » (Charron, In Pelland, 2006 : 10).

La vie de couple

Trois auteurs des récits ont une vie de couple depuis plus de 8 mois. Christelle, Mathilde et Olivia demeurent respectivement chez un parent, en appartement avec un beau-frère et un colocataire ou chez les beaux-parents. Pour ces derniers, la vie de couple n'est pas officialisée du fait qu'ils ne demeurent pas uniquement avec l'amoureux ou l'amoureuse et qu'ils dépendent financièrement d'autrui : « *Je n'habite pas officiellement avec mon chum. Je ne paie pas de loyer, mais j'aide à l'épicerie et je participe activement à la routine de l'appartement* » (Mathilde); « *Ma copine et moi ne sommes plus bien chez elle [chez ses parents], mais j'imagine que ce ne sera pas pareil lorsque nous habiterons ensemble* » (Olivia). Quant à Christelle, elle habite avec son conjoint depuis un an et demi chez sa mère. Ils viennent de s'acheter une cuisinière, un réfrigérateur et un ensemble de chambre pour s'établir, pour faire leur « *petit nid* ». Est-ce que pour deux scripteurs, le fait de la séparation avec le père, dès la naissance et dès les premiers mois de vie a, comme le souligne Clerget (2000), précipité les adolescents vers l'extérieur en construisant de nouvelles identifications et une autonomie hâtive ?

5.1.2.5 Le rapport aux enseignants à l'école primaire et à l'école secondaire

Cyrulnik souligne que les enseignantes et les enseignants peuvent modifier le parcours de vie d'un enfant par une simple attitude. D'une part, lorsque l'enseignant est convaincu de la capacité de l'élève à rebondir, cela le conduit à agir différemment vis-à-vis d'un enfant. D'autre part, l'enfant perçoit ces informations comme évidentes. Ce phénomène peut être comparé au principe des vases communicants, en ce sens que les échanges se passent spontanément et que les comportements contrastés s'ajustent les uns en

fonction des autres. À l'instar de Cyrulnik (2002) et Dolto (1988), nous pensons que les enseignants ne sont pas conscients de leur pouvoir de transformation, mais qu'il est réel.

Pour dix-sept interlocuteurs, les années passées à l'école primaire sont marquantes du point de vue relationnel avec les enseignants. Ces relations sont à la fois positives et négatives. Comme le souligne Cyrulnik (2003), un enfant n'investit une discipline scolaire que pour quelqu'un, à son intention. Un geste de l'enseignant peut signifier « Tu existes dans mon esprit et ce que tu fais est important pour moi » (Cyrulnik, 2003 : 95). Chez les scripteurs, la relation positive est évoquée par la réciprocité des liens créés entre l'enseignant et l'élève à travers les activités pédagogiques, les sorties et le temps de présence. Également, l'attention et le partage des intérêts en commun, tels le hockey, la musique, les animaux, font en sorte que l'élève se sente reconnu par l'enseignant. Victor écrit : « *Les professeurs étaient très proches de nous. Ils avaient du temps pour nous. C'était presque nos deuxièmes parents* ». Pour certains participants de la recherche, les enseignants ont été importants dans leur construction identitaire. Édouard écrit :

Mon professeur de 6^e année m'a beaucoup influencé, enfin, je crois, dans ma façon d'entrer en contact avec les autres. C'était un prof drôle et dynamique qui nous donnait beaucoup de liberté. Il était le seul homme à enseigner au niveau primaire. Il m'a même donné le goût de devenir enseignant un jour.

Par ailleurs, huit des dix-sept jeunes de la recherche évoquent une relation négative avec un enseignant durant leur séjour au primaire. Les auteurs des récits mentionnent comme difficultés : un enseignant agressif qui s'est suicidé l'année suivante ; un enseignant qui demande de *recopier un livre au complet* ; un enseignant qui exige tellement que l'enfant le considère comme le diable, un professeur blessant qui humilie devant le groupe et un enseignant qui a l'haleine d'un fumeur. Comme le souligne Cyrulnik (2003), les conduites des enseignants face aux élèves sont des manifestations de leur propre organisation ou désorganisation. Camille raconte son histoire traumatisante avec son enseignante de 6^e année :

En sixième année, j'ai eu la pire de mes professeurs de tout le primaire. Un jour, pendant que j'écrivais, elle m'avait reproché que j'écrivais trop petit et elle m'avait dit sévèrement que les personnes qui écrivaient comme ça étaient étroites d'esprit. Je la considérais comme un monstre. Elle n'avait pas sa place dans une école primaire. Je suis sûre que tous les élèves qui l'ont eue se rappellent très bien de Laurence. Elle a traumatisé des enfants à vie. Elle rabaissait les élèves en difficulté sans remords par la suite. Plusieurs élèves ont pleuré dans cette classe de cette école. Elle a détruit l'estime de soi de nombreux élèves. Les parents des élèves sont même allés voir la directrice pour la faire renvoyer ou pour qu'elle se calme un peu. J'ai toujours pensé qu'elle passait toute sa frustration sur ses élèves. Laurence nous donnait beaucoup trop de devoirs pour des élèves de sixième année. Des fois, des élèves lui disaient qu'ils n'avaient pas pu pratiquer les mots de vocabulaire à cause de l'absence de leurs parents et elle leur avait dit que son fils, lui, enregistrerait sa dictée sur un magnétoscope. [...] Je me rappelle que j'étais assise toujours en avant et qu'elle me postillonnait dessus pendant tout le cours. Laurence aurait voulu que j'aille en programme d'éducation internationale (P.E.I.) mais je ne voulais pas. Elle me mettait beaucoup de pression. [...] À la fin de l'année, dans mon bulletin, Laurence avait écrit : « l'année prochaine, tu iras au P.E.I. ». J'étais vraiment fâchée. Je lui ai dit de changer ça immédiatement. Elle l'a fait mais je savais que je l'avais déçue mais je m'en foutais parce que je voulais être dans le programme que je voulais.

La relation négative avec un enseignant joue non seulement sur l'estime de soi d'un élève, mais aussi sur sa capacité d'apprendre et sur son efficacité dans le travail. Un élève peut difficilement s'épanouir dans un contexte où la relation enseignant/élève est négative. Les auteurs se sentent impuissants devant ce genre de relation. Même s'ils dénoncent les situations de violence psychologique à leurs parents, ils sont conscients que l'intervention de ces derniers n'a jamais rien donné auprès de l'enseignant. Pour certains auteurs, la situation a même dégénéré à propos de gestes d'attention portés à leur égard ou à l'égard d'autres élèves. Olivia écrit : « *[l'enseignant] était toujours sur son dos. Il [élève] ne comprenait jamais rien du premier coup. [L'enseignant] était toujours en train de le ridiculiser [...] riait de lui et le rabaissait.* ». Les auteurs deviennent conscients des faits qui déterminent leur parcours scolaire. Jade se souvient d'une lettre que son père avait envoyée à son enseignante. Elle mentionne qu'il avait écrit : « *Les 30 élèves qu'elle avait devant elle, c'était trente petits miroirs* ».

Quant aux relations avec les enseignants du secondaire, deux scripteurs ont glissé quelques mots sur deux enseignants. Comme le mentionne Claes (2003), les jeunes ont sans doute besoin d'un recul afin de percevoir davantage les liens qu'ils ont tissés avec certains enseignants du secondaire. Toutefois, Flavie évoque la différence relationnelle entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire : « *Ce que j'ai aimé le plus au primaire, c'est que les professeurs, on les connaissait plus. [...] On avait la majeure partie du temps le même professeur, alors on créait des liens avec eux. [...]* ».

5.1.2.6 La vie sociale

Dans le cadre théorique de la recherche, la vie sociale a très peu été explorée par les auteurs choisis. Mentionnons que cette sous-catégorie se développe progressivement au fil des ans et que ce n'est que dans la tranche d'âge 14-16 ans que les scripteurs commencent à élaborer sur leur vie sociale. Voici ce que révèlent les sujets de la recherche à travers les activités scripturales.

Durant l'enfance, la vie sociale est influencée par l'initiative des parents quant à l'insertion du jeune à différentes activités structurées, telles les sports, le terrain de jeux et les camps de vacances. Ces activités leur permettent de socialiser, de faire de nouvelles rencontres, d'expérimenter l'univers ludique comme de développer davantage leur autonomie. L'expérimentation d'un camp d'été amène Christelle à souligner : « *Ça change une vie ! Je suis revenue transformée* ». Après cette expérience, Christelle s'est davantage ouverte aux autres.

Durant l'adolescence, les scripteurs développent progressivement leur autonomie. Dans les activités sportives, les entraîneurs deviennent des personnes significatives dans la construction identitaire des scripteurs. Ils permettent à ces derniers de se valoriser et de se

faire confiance. Pour un informateur, la relation conflictuelle avec son entraîneur l'amène à rompre avec son activité de danse.

Près de la moitié des sujets ont connu ou connaissent actuellement l'expérience du marché du travail. Trois d'entre eux parlent de la pression qu'ils subissent ou qu'ils ont subie en travaillant. Flavie raconte : *« Je travaille au McDonald [...] C'est très exigeant. Je travaille parfois très tard la semaine [...] J'ai demandé à mon patron de ne plus terminer à 2 h du matin la semaine. Ça n'a pas fonctionné »*. D'autres arrêtent de travailler soit au début des classes ou pendant l'année scolaire pour se concentrer sur les études. L'investissement dans les sports permet à trois interlocuteurs de dénicher un emploi durant l'été ou durant l'année scolaire. C'est le cas pour Marion, Ambre et Olivia. Les deux premières sont sauveteuses et monitrices à la piscine. Quant à Olivia, elle entraîne des jeunes au mini basket-ball.

En 5^e secondaire, deux auteurs mentionnent qu'ils fréquentent les bars. Les « party » se font davantage à la maison ou chez des amis. À l'insu de ses parents, un informateur a fait un « open house ». Encore aujourd'hui, cette histoire la tracasse. Camille écrit : *« J'ai vraiment été malhonnête... Je m'en veux encore parce que mes parents n'ont jamais su la vraie histoire. Je n'ai jamais été capable de dire qu'il y avait eu plus de 150 personnes dans leur maison »*.

Ajoutons que l'obtention du permis de conduire est vécue comme une étape importante et stressante dans le cheminement de cinq participants de la recherche. Enfin, les voyages marquent la mémoire de quelques-uns d'entre eux concernant les rencontres, l'affranchissement des peurs et des péripéties. Les adolescents ont voyagé soit avec leurs parents, soit entre amis ou encore avec les parents d'un ami. Comme le souligne Laurine : *« Aujourd'hui encore, moi et Andrée, nous nous rappelons des souvenirs de ce magnifique voyage. Il s'est passé bien des choses que jamais je n'oublierai »*.

5.2 La famille : un univers de plus en plus complexe

Dans le deuxième chapitre de la thèse, l'univers familial a été présenté de manière générale. Les données de cette étude ont fourni davantage de détails de cet univers complexe dans lequel se construisent les adolescents. Ces derniers ont une soif de compréhension quant aux enjeux de leur relation avec les deux parents en égard à leur développement.

Comme le soulignent Bernier (1997) et Claes (2003), la famille demeure une valeur des plus importantes pour les adolescents de cette recherche et une alliée dans l'acquisition de l'autonomie. Dans cette deuxième catégorie, cinq sous-catégories seront abordées : les rapports à la famille, à la mère, au père, à la fratrie ainsi que le rapport à la famille élargie. Lorsque la sous-catégorie s'y prête, le découpage par étapes de vie sera privilégié afin de mieux saisir la construction identitaire des vingt-sept sujets à l'étude.

5.2.1 Le rapport à la famille

Dans cette recherche, la composition familiale des vingt-sept scripteurs se définit ainsi : douze d'entre eux vivent dans une famille nucléaire, onze dans une famille monoparentale ou reconstituée avec la mère, trois dans une famille monoparentale ou reconstituée avec le père et un informateur vit sous le régime de la garde partagée (Voir tableau 7).

Plusieurs auteurs rendent compte de la réalité familiale d'aujourd'hui (Fize, 1994 ; 2006 ; Cyrulnik, 2002 ; Bernier, 1997). Les modèles se sont multipliés et complexifiés : famille composée, décomposée, recomposée, monoparentale, unie comme déchirée. Déjà, en 1988, Dolto souligne que de plus en plus d'enfants s'automaternent et s'autopaternalisent, développant ainsi de l'insécurité. Pour Cyrulnik (2004) comme pour Dolto (1988), la construction autour des enfants d'une forme de famille serait à envisager. Cyrulnik (2004)

parle d'un système de poly-attachement. Selon l'UNESCO (2001), il y a une augmentation du nombre d'enfants aux prises avec des troubles d'anxiété et de dépression. Les données de l'étude révèlent que plusieurs auteurs ont développé à la fois de l'autonomie et de l'insécurité après le divorce parental.

Tableau 6 : Le milieu familial des 27 auteurs

	Filles	Gars	Total
Famille nucléaire	9	3	12
Famille monoparentale – mère	4	2	6
Famille monoparentale – père	1		1
Famille recomposée – mère	5		5
Famille recomposée – père	2		2
Garde partagée		1	1
			27

La sous-section, « rapport à la famille », sera consacrée aux thèmes suivants : le rapport parent/enfant, l'éclatement du noyau familial, la famille monoparentale, la famille reconstituée et les déménagements.

5.2.1.1 Le rapport parent/enfant

L'analyse de l'ensemble des écrits des scripteurs démontre que chaque enfant a besoin du regard de ses deux parents, et ce, malgré les événements vécus dans la famille. Ce besoin de regard s'exprime à travers les expressions suivantes : *être désiré, dans l'amour de mes parents, s'occuper bien et beaucoup de moi, s'amuser, m'encourager dans*

mes buts et mes rêves, passer du temps, parler, avoir l'attention, m'entendre, me consoler, m'apporter des choses, parents compréhensifs, avoir peur qu'il arrive quelque chose, parents sensibles, être entourée de mes parents, ainsi de suite.

À la naissance, la mère comme le père introduisent l'enfant dans l'univers complexe de leur rapport au monde et de leur système de valeurs. Si la mère a comme tâche d'assumer la sécurité affective de l'enfant au travers des soins qu'elle va lui prodiguer, le père, quant à lui, joue le rôle du tiers séparateur qui symbolise le monde extérieur et délivre la fille comme le garçon de l'emprise fusionnelle de la mère (Halmos, 2006).

Durant l'enfance, le jeune est façonné par la structure affective et les comportements ritualisés construits par les parents (Cyrulnik, 2003). Les données empiriques laissent à penser que le rapport parent /enfant sert de tremplin à la construction identitaire.

Les textes autobiographiques démontrent que l'image positive que projettent les parents des interlocuteurs permet à ces derniers de se construire une représentation assurée d'eux-mêmes. Dans l'encadrement éducatif, les parents *influencent, guident, donnent des conseils, soutiennent, poussent à aller plus loin, à travailler fort, à franchir des difficultés, à se socialiser, à réaliser des rêves, donnent de la liberté et permettent de développer de l'autonomie et de devenir responsable* de soi. Quant à l'encadrement affectif, les scripteurs ont pris conscience que la présence et l'attention portées à leur égard ont été salutaires dans leur développement.

Chez six informateurs, les rituels familiaux deviennent signifiants au cours de leur cheminement. Ces rituels améliorent la qualité de la relation parent/enfant. Comme l'exprime Gaya : *« Mes parents sont très drôles et moi, j'adore rire. Au souper, c'est l'heure où on raconte des farces, où on fait les fous. C'est agréable »*. Également, le temps partagé entre parents et enfant marque le rapport entre eux, que ce soit au niveau de

certaines routines de vie structurées, des voyages, des vacances ou encore des activités de loisirs et des périodes festives, etc. Marion écrit : « *Je suis contente d'avoir la famille que j'ai puisqu'on trouve plein d'amour* ».

Le mode de vie des parents influe sur le développement de l'enfant. Dans le contexte de la recherche, pour plusieurs jeunes, l'environnement familial favorise le développement de leur personne ; pour d'autres, le mode de vie parental crée des blessures, voire des traumatismes influençant leur construction identitaire : « *Dès que je suis à la maison, je me sens fortement coincée par quelque chose que je ne peux décrire* » (Ambre). Certains facteurs ont été identifiés, tels que *l'alcoolisme, le jeu compulsif, un accident de travail, la perte d'emploi, les problèmes physiques et psychologiques d'un parent, les conflits de couple, la négligence, la violence conjugale et parentale, les attouchements et les abus sexuels*. Malgré ces facteurs, certains scripteurs trouvent la capacité à surmonter les difficultés vécues dans la famille, comme le cite Emma : « *Je finis toujours par m'arranger. [...] malgré toutes ces chicanes inutiles* ».

Enfin, l'analyse des données empiriques démontre la place privilégiée qu'accordent les élèves de la recherche à leurs relations parentales, plus particulièrement aux dyades mère/fille, mère/fils et père/fille, père/fils. Leurs héritages sont incontournables, complémentaires et complexes. À l'adolescence, l'identité semble revêtir un double mouvement : s'approcher du parent pour obtenir de l'amour et se tenir à distance pour affirmer sa différence afin d'être de plus en plus soi.

5.2.1.2 L'éclatement du noyau familial

Dans la présente recherche, trois scripteurs ont vécu le divorce ou la réparation des parents à l'adolescence ; neuf, le divorce parental durant l'enfance ; deux d'entre eux, durant la petite enfance et un est né sans père. En somme, les données de notre étude corroborent avec celle de Claes (2003). Cet auteur souligne qu'au Québec, un adolescent

sur trois vivra un divorce parental avant l'âge de 16 ans. Comme pour l'étude de Cloutier et al. (1994), pour les adolescents de l'étude, la stabilité du couple parental n'est pas un idéal à maintenir à tout prix. Les informateurs dont le noyau familial est éclaté relatent d'ailleurs que le divorce de leurs parents a été « *un mal pour un bien* » dans la vie personnelle de ces derniers. L'éclatement du noyau familial est un moment marquant dans la mémoire des jeunes. Durant l'enfance et l'adolescence, cette rupture est vécue avec difficulté pour l'ensemble des adolescents de cette recherche. Ils précisent que pour eux, un sentiment d'insécurité et de peur s'installent au niveau de leur capacité à rétablir un lien d'attachement avec autrui, de réinvestir dans une relation affective, sociale voire psychosexuelle et de faire des choix. Cloé écrit : *Cette séparation explique beaucoup de chose : mon indépendance. Une certaine peur de l'engagement, etc. C'est ma propre insécurité face au lien d'attachement aux autres. La peur que soudainement, toute mon univers bascule de nouveau* ». De plus, la perte de repères physiques, sociaux et affectifs sont des éléments perturbateurs du développement de l'enfant suite à l'éclatement du noyau familial et au changement de milieu de vie : « *Je n'ai plus de chambre parce que c'est mon frère qui la prend, alors moi, je prends celle de ma mère* » (Jade). D'un autre point de vue, cette situation amène l'enfant à s'assumer seul et à développer plus rapidement son autonomie : « *J'étais jeune, c'est vrai, mais j'ai appris à vieillir assez vite durant cette période* » (Flavie).

En ce qui concerne la séparation parentale, plus l'informateur est âgé, plus les détails apparaissent en rapport au temps, aux espaces et aux circonstances. Dans l'éclatement du noyau familial, l'atmosphère relationnelle entre les deux parents a un impact sur le développement affectif de l'enfant et de l'adolescent. À titre d'exemple, Gaëlle écrit : « *je restais dans les bras de ma mère en pleurant et en disant que je ne voulais pas y aller. Ça non plus, je ne sais pas trop pourquoi... peut-être avais-je été traumatisée lors d'une chicane qui avait éclaté entre ma mère et mon père...* ». De plus, chacun est aux prises avec un conflit de loyauté envers chaque parent. Ils expriment le désir

d'une poursuite relationnelle satisfaisante entre ces derniers : « *S'ils peuvent rester des amis, ça serait super* » (Émile).

À partir des données de cette recherche, bien que la rupture ait été vécue avec difficulté pour les adolescents, en 5^e secondaire, ces derniers ont une capacité de recul par rapport aux suites du divorce des parents et leur cheminement affectif. Comme le mentionne Joseph : « *Aujourd'hui, je suis content qu'ils aient pris cette décision puisque mes parents sont heureux et moi, j'ai passé mon enfance heureuse, ce qui n'aurait probablement pas été le cas s'ils étaient encore ensemble* ».

Enfin, lorsque la mère ou le père est absent dans la vie d'un interlocuteur, ce dernier parle en terme d'un manque, un manque qu'il ne peut se représenter autrement que par sa présence. Comme le souligne Emma :

Quand on n'a pas de père, il nous manque quelque chose dans la vie, je ne pourrais pas dire quoi exactement, mais il y a un manque et c'est important que ce manque ne soit pas rempli par une deuxième mère ou un chien ou quelque chose d'autre, mais bien un père, parce qu'on n'apprend pas les mêmes choses à partir d'un père ou d'une mère.

5.2.1.3 La famille monoparentale

Chez les vingt-sept adolescents de la recherche, huit d'entre eux vivent dans une famille monoparentale dont sept avec la mère et un avec le père. L'analyse des données empiriques ne nous permet pas d'affirmer ou d'infirmer des effets positifs ou néfastes à la vie avec l'un ou l'autre des parents. Cependant, un point est à souligner : l'adolescent a à assumer, plus tôt dans sa vie, les tâches familiales et les responsabilités liées à la routine du quotidien amenant à une autonomie fonctionnelle chez l'adolescent. Comme le souligne Cloé : « *Peu à peu, j'ai vieilli et j'ai commencé à faire ma part dans l'appartement [...]* À

chaque jour, en arrivant chez moi après l'école, je fais la vaisselle. Une petite demi- heure de lecture ou télé et je fais à souper. Les dimanches, je fais le ménage et mon lavage ».

Coslin (2002) souligne que la rupture d'un couple entraîne souvent une insécurité des liens de filiation, particulièrement ceux établis entre le père et l'enfant. De plus, l'instabilité de la vie conjugale du parent ayant la garde peut entraîner d'une part une insécurité au niveau du lien d'attachement et des ajustements difficiles pour l'enfant, et d'autre part, un danger de négligence à son égard (Cyrulnik, 2003).

5.2.1.4 La famille reconstituée

Tous les scripteurs vivant dans une famille reconstituée ont souligné des points positifs comme négatifs de ce modèle familial. Pour la grande majorité d'entre eux, le développement d'une relation harmonieuse avec le conjoint du parent se vit avec difficulté, voire sans dénouement positif. Le fait d'avoir à partager ou à perdre le regard du parent crée des heurts chez l'enfant et perturbe les liens d'attachement déjà établis. Olivia écrit : *« J'avais peur qu'il prenne ma place. Je voulais surprotéger ma mère, peut-être »*. Comme le souligne Coslin (2002), l'intrusion d'un tiers peut conduire à des difficultés de différenciation des places généalogiques.

Pour Delphine, les caractéristiques personnelles de la nouvelle conjointe l'amène à percevoir des difficultés d'adaptation : *« Elle n'est pas vraiment habituée à notre façon de vivre » [...] cette fille a vécu dans un milieu où elle avait tout, n'importe quand »*. Pour Flavie, un conflit de loyauté se construit avec la conjointe du père. Elle lui disait sans cesse : *« qu'on était mal élevé, que notre mère était une ci et une ça. Elle ne la connaissait même pas »*. La famille reconstituée rencontre des processus psychologiques complexes liés à la mise en place de liens de parenté entre des adultes et des enfants (Coslin, 2002). La recomposition familiale amène une fragilité des structures de parenté. Des problèmes relationnels sont donc susceptibles d'émerger au sein des familles recomposées.

L'intégration du nouveau conjoint se vit avec difficulté. Cependant, les adolescents comprennent que le nouveau conjoint a besoin de partager des moments privilégiés avec son parent. De plus, certains interlocuteurs perçoivent le conjoint comme une figure parentale potentielle. Derrière ce désir se trouve un besoin de regard privilégié : « *J'aurais peut-être aimé que Michel me considère comme sa fille* » (Camille). Pour Gaëlle, après quatre ans de vie commune, elle considère son beau-père comme étant son père.

Certains des auteurs affirment apprécier le fait que le nouveau conjoint prenne du temps à se faire connaître avant de venir s'installer dans leur milieu de vie. Ils s'adaptent peu à peu à la nouvelle présence. Flavie souligne : « *Il n'habitait pas avec nous, ce qui a permis à moi et ma sœur de mieux le connaître* ». Parfois, la venue d'un beau-parent comble un déficit parental : « *Une chance que sa blonde était là. Lorsque ma sœur a accouché, il n'avait pas l'intention d'aller la voir... il a fallu que sa conjointe le pousse à y aller et qu'elle paie les dépenses* » (Gaëlle).

Des rivalités peuvent s'installer entre les enfants des conjoints afin de maintenir le regard de son parent : « *Moi, j'ai de grandes discussions avec ta mère et je suis désolée que ça ne t'arrive pas à toi. En plus, tu es sa fille* » (Delphine). Pour Ségolène, la proximité au quotidien d'un beau-parent a « *ruiné* » sa vie « *en posant des gestes irréparables* ». Ce dernier l'a abusée sexuellement et a modifié ainsi le développement global de cette enfant.

Les enfants vivant à l'écart de la famille reconstituée du parent absent, vivent un sentiment de perte de continuité dans le lien d'attachement avec ce dit parent et les nouveaux enfants issus du nouveau couple. Flavie écrit : « *Papa avait totalement changé depuis que cette nouvelle femme était entrée dans sa vie et cela me rendait tellement triste [...] J'ai maintenant une petite sœur et un petit frère. Je les vois rarement même si papa habite dans la même ville que moi.* »

5.2.1.5 Les déménagements

Durant l'enfance, neuf scripteurs mentionnent avoir été contraints à déménager. L'éclatement du noyau familial, le changement de milieu de travail du père et le changement de quartier sont les principales causes nommées par les participants de la recherche concernant leur changement de milieu de vie. Pour certains d'entre eux, la « *transition s'est très bien faite* » (Gaëlle). Pour d'autres, les multiples déménagements ont chamboulé leur vie. La rupture de liens avec les amis marque particulièrement tous ces auteurs des récits. Ségolène écrit : *laisser mes amis(es) et devoir me refaire une vie [fut] pénible* ». Cette rupture les oblige à réinvestir dans la construction d'un nouveau réseau social.

À l'adolescence, les participants à la recherche sont plus vulnérables aux effets du déménagement. Leurs réactions sont également plus émotives. Plusieurs facteurs complexifient ce changement, tels le bris de liens d'amitié ou de relations intimes avec un partenaire ; la perte d'un réseau social, telle une équipe sportive ; la perte d'un emploi à temps partiel ; les difficultés vécues par les parents ; le nombre de déménagements et le moment du déménagement. Pour Émile, devoir recommencer à zéro pour la cinquième fois en huit ans ne lui plaisait pas du tout : « *J'avais énormément de peine. À l'époque, je croyais que c'était la fin du monde et j'en voulais à mes parents. [...] Pendant une certaine période de temps, je ne parlais plus à mes parents* ».

Cependant, des facteurs semblent favoriser l'intégration dans un nouveau milieu de vie : le début des classes, l'intégration à une équipe sportive, la présence de la famille élargie dans l'entourage de l'informateur et les rencontres amoureuses. Émile souligne : « *Maintenant, je peux le voir [grand-père] plus d'une fois dans une année parce qu'il habite dans un village, pas très loin. C'est super parce que je ne l'ai presque pas vu dans ma vie, mais maintenant, j'essaie de le voir le plus souvent possible* ». De plus, les

déménagements s'avèrent salutaires pour tisser des liens plus serrés entre les membres de la famille.

L'adaptation au nouvel environnement scolaire fut facile pour certains co-chercheurs et difficile pour d'autres. D'une part, Gaëlle souligne : « *Je me souviens m'être vite faite de nouveaux amis* ». D'autre part, Aurélie décrit ainsi son insertion à l'école primaire : « *J'ai eu droit à tout un sort de la part des autres enfants. Plusieurs m'ont poussée dans la neige, la boue, les racines d'arbres* ». Au secondaire, Émile qualifie son nouveau milieu scolaire de « dur » : « *Je n'aime pas la violence et l'atmosphère de violence et d'intimidation ne me satisfaisait pas du tout* ». Quant à Ségolène, après plus de trois ans dans le nouveau milieu de vie, elle n'a pas réussi à s'adapter et à s'intégrer. En 5^e secondaire, elle éprouve le besoin d'écrire : « *Je me dis que je n'ai pas ma place [ici]* ».

5.2.2 Le rapport à la mère

Le rapport à la mère se met en place avant même que l'enfant existe. Comme le souligne Lebovici (2003), l'enfant est imaginé très tôt par celle-ci et il est porteur de ses secrets. La mère incarne l'accueil, le dévouement, le don de soi et l'ouverture (Ibid.). Pour de nombreux auteurs, le chemin pour conquérir l'identité féminine est plus ardu que celui de l'identité masculine. Inconsciemment, la fille se sent comme une reproduction miniature de sa mère. Le garçon, pour sa part, aura besoin du père pour se séparer de sa mère (Cramer, 1996 ; Olivier, 1990, Naouri, 1998).

Il sera question, ici, du rapport mère/fille, de son encadrement éducatif et affectif ainsi que du rapport mère/fils et de son encadrement éducatif et affectif. L'analyse du rapport à la mère se fera à travers les âges de la vie.

5.2.2.1 Le rapport mère/fille durant l'enfance

Les participantes de l'étude ont très peu élaboré sur le rapport mère/fille durant l'enfance. Une seule adolescente a mentionné ce qu'elle a vécu à l'extérieur du giron maternel après le divorce de ses parents. Jade écrit :

Je me souviens juste que quand on est allé porter ma mère à son appartement, mon père pleurait et aussi que ma mère m'a dit que je ne pourrais pas aller à son appartement, mais ces deux choses-là, ça m'a marquée et je m'en suis toujours souvenu. Je ne comprends même pas encore pourquoi ma mère m'a dit ça. Je pense que ça m'a vraiment fait de la peine. Je ne sais pas si c'est parce qu'elle avait besoin d'être seule ? Mais pourtant, ma sœur avait le droit d'y aller. Je vais demander à ma mère pourquoi je ne pouvais pas aller chez elle.

Le prochain extrait apporte l'exemple d'un processus de construction identitaire dans le rapport mère/fille à partir de la petite enfance jusqu'à la fin de la 5^e secondaire. Certains événements de vie peuvent venir perturber ce lien, tels un divorce, une dépression ou une maladie chez la mère. Le père est en mesure d'atténuer, voire de libérer la fille du malaise qui persiste dans le rapport à la mère. Voici ce que raconte Cloé :

Plus jeune, j'ai eu une relation fusionnelle avec ma mère. J'étais souvent avec elle. Je l'imitais et j'étais très attachée à elle. [...] Vers ma 6^e année, c'est à chaque jour que l'on se chicanait. Je la haïssais. Ma relation avec ma mère s'est dégradée. Je ne voulais plus vivre avec elle. [...] Je désirais habiter avec mon père du plus profond de mon cœur [...] J'ai finalement pu emménager avec mon père, [...] Je crois que je l'ai injuriée souvent parce que ma mère m'a dit que je lui avais fait beaucoup de peine. [...] Je vais bientôt habiter avec ma mère et mon beau-père. Les choses ont quelque peu changé.

L'encadrement éducatif dans le rapport mère/fille durant l'enfance

Durant l'enfance, quelques auteures perçoivent leur mère autoritaire et surprotectrice. De plus, elles se sentent impuissantes dans ce rapport à l'autorité. Pour d'autres,

l'encadrement éducatif de la mère les pousse à *développer leur autonomie et le sens de l'effort; à franchir les peurs et à respecter leur engagement*. Coralie souligne : « *Elle me disait toujours quand j'étais petite : si tu veux quelque chose, tu t'arranges par toi-même pour l'avoir. Par exemple, si on allait au resto et que j'avais 6-7 ans et que la serveuse ne m'avait pas donné de verre, c'est moi qui devais aller le lui dire* ». Enfin, nous retrouvons la mère sans autorité qui pousse l'enfant à prendre la responsabilité de sa vie : « *Ma mère a toujours été très souple, sans autorité avec moi. Rentre à l'heure que tu veux, fais ce que tu veux, sors avec qui tu veux. C'est ta vie. Si tu te mets dans le trouble, c'est ton problème !* » (Christelle).

5.2.2.2 Le rapport mère/fille durant l'adolescence

D'entrée de jeu, l'analyse des données empiriques démontre que toutes les adolescentes de la recherche ont vécu, majoritairement à l'adolescence, une relation conflictuelle avec leur mère. De plus, plusieurs informatrices disent que leur mère est, d'une part, moins autoritaire et, d'autre part, moins protectrice que leur père durant cette période de vie. Pour ces adolescentes, il y a davantage de négociation et d'ajustement de la part de la mère. De nombreuses auteures soulignent que le rapport mère/fille a toutes les chances d'être un jour problématique, voire conflictuel durant la vie d'un être humain (Cramer, 1996 ; Oliver, 1990 ; Naouri, 1998). L'amour et la haine sont toujours inséparables.

Chez la majorité des auteures, au début de l'adolescence, le lien mère/fille varie d'un extrême à l'autre, passant de la rivale à l'amie, de la rupture à la réconciliation. Certaines auteures des récits se sont posé des questions quant au comportement de leur mère : « *Il y a quelques années, c'était la rivalité totale, comme si elle était jalouse de moi, mais pourquoi l'aurait-elle été ?* (Coralie) ». Durant l'adolescence, la mère comme la fille s'adaptent aux nouveaux changements qu'apporte la période de l'adolescence. Elles

essaient de trouver une distance adéquate afin de poursuivre chacune leur route. Pour ce faire, des lâcher prise s'effectuent de part et d'autre. Un respect s'installe dans les besoins de chacune.

Les relations conflictuelles permettent aux adolescentes de quitter leur position d'enfant et de prendre graduellement leur place en tant que femme dans leur vie. Elles permettent également de se reconnaître, de se former, de s'appuyer et de se distinguer de l'autre. Ce mouvement de va-et-vient permet l'affirmation dans ses différences et l'adhésion à certaines valeurs de la mère : « *Ma mère est peut-être chialeuse envers moi, mais cela m'apporte beaucoup* » (Anaëlle). L'analyse des données empiriques révèle que l'intensité émotionnelle vécue dans les relations conflictuelles diminue vers la 4^e année du secondaire pour prendre un envol favorable en 5^e secondaire.

Chez plusieurs informatrices, la relation entre la mère et la fille représente un modèle compréhensif et accessible. Pour ces sujets, la mère leur donne une image positive et saine d'elles-mêmes. Comme le souligne Coralie : « *Ma mère a toujours reconnu ce que je savais bien faire. Elle est capable de me dire si je fais mieux une certaine recette qu'elle, si je suis plus capable d'expliquer à ma sœur ses leçons, etc., mais elle admet aussi ce que je fais moins bien* ». Les sujets apprécient lorsque leur mère respecte ce qui se passe dans leur vie. De plus, comme le souligne Emma : « *Si quelque chose ne va pas, on se le dit et on se comprend* ». La complicité, la confiance, l'écoute et la disponibilité sont les qualités recherchées par les adolescentes dans leur relation à la mère. De plus, elles ont apprécié le maintien de la communication malgré les conflits vécus entre elles. Ces sujets témoignent d'une grande admiration pour cette dernière : « *La plus douce des mamans, la plus humaine des mères, la plus vraie, la plus réconfortante, sensible et positive ! Celle qui est toujours à l'écoute* » (Matilde).

L'histoire de la mère n'est pas étrangère aux difficultés relationnelles vécues entre la mère et la fille. Certaines auteures font un lien avec les générations antérieures, c'est-à-dire l'expérience vécue entre la grand-mère et leur propre mère qui se répercute sous une autre forme entre elles et leur mère. Pour ces dernières, le manque de confiance, le manque de proximité, les frustrations, voire la douleur occasionnée par les conflits d'antan refont surface entre elles et leur mère.

Lorsque ma mère était jeune, [la famille] profitait d'elle. [...] j'ai déjà profité [de sa générosité]. [...] Elle a décidé de partir à l'âge de 14 ans vivre dans la rue. [...] J'aimerais qu'elle ait plus confiance en elle. Elle nous a montré à avoir confiance en nous. Mais comment veux-tu avoir confiance en toi, même si elle nous montre ça, si elle n'a pas confiance en elle. Même si elle ne veut pas le dire, ça paraît dans sa façon d'agir ! [...] Ma mère veut qu'on la vouvoie. Je trouve ça dommage puisque je trouve que ce « vous » fait une certaine barrière. [...] Ma grand-mère s'est excusée à ma mère cette année et c'est cette année qu'elle s'est rendue compte que ma mère avait besoin que sa mère lui dise qu'elle l'aime. Je suis contente pour elle (Delphine).

La démarche autobiographique permet à certaines auteures d'identifier des points communs, voire des complexes semblables à ceux de leur mère. Pour grandir et s'épanouir, ces informatrices se mettent au travail pour élaguer ce qu'elles ne désirent plus conserver de similaire à leur mère. Elles ont besoin de se démarquer de la mère prise comme modèle. Ces besoins de changement se situent dans la façon de résoudre les conflits ou d'entrer en relation avec les autres, un trait de caractère ou un trait physique, ainsi de suite. Delphine écrit :

Ce qui est très « hasard » c'est que moi et ma mère avons les mêmes complexes. Je suis une fille qui s'habille un peu garçon. J'ai de la misère à mettre des décolletés. Je crois que j'ai une certaine crainte envers les gars. Cependant, j'y travaille. [...] J'ai parlé à ma mère. Je lui ai dit que j'étais bien contente que les gens disent que je lui ressemble. Cependant, [...] je veux être moi et c'est pour ça que j'essaie de changer mes habitudes. [...] Exemple, lorsque je me chicane avec quelqu'un, au lieu d'aller m'enfermer dans un endroit pour que personne ne me parle, je reste et je règle la situation avec la personne avec qui je dois la régler.

Pour quelques scripteurs de la recherche, la relation entre la mère et la fille se caractérise par un lien fusionnel. Rien n'est étranger à l'autre. La mère et la fille ne forment qu'un : « *Comme si nous étions reliées ensemble et que nous pouvions ressentir exactement ce que l'autre ressent* » (Olivia). Chez ces informatrices, cet empiétement de la mère dans la vie de sa fille se développe durant la petite enfance à partir de l'histoire personnelle de la mère et du vide laissé par le père lors du divorce. Malgré de petits accrochages dits normaux par les auteurs des récits, la prégnance et l'intensité des liens sont présentes dans la relation. Ce lien fusionnel n'est pas perçu, ni reconnu comme néfaste par ces derniers. Toutefois, les données empiriques révèlent que la séparation symbolique entre la mère et la fille est une épreuve pour l'une comme pour l'autre.

C'est peut-être drôle à dire, mais quand j'ai mes menstruations, elle a mal au ventre pour moi ; lorsque j'ai de la peine, elle pleure pour moi... Lorsque [mon chum] est parti, elle a eu le « motton » pour moi. Elle aimerait que je sois restée sa petite fille et que je ne parte plus. Elle me dit souvent qu'elle a peur du jour où je partirai. [L'été,] à cause de ma job, je reste en ville. Eh bien, ma mère m'appelle au moins 2 fois par jour ou bien vient me voir en finissant de travailler avant de retourner au chalet. [...] Au début, je voulais partir pour Québec l'an prochain. Finalement, ça fait son affaire que je retarde mon départ de 1 an. Je crois que ma mère essaie d'être la mère qu'elle n'a pas eue. (Gaëlle)

Enfin, dans la relation fusionnelle, nous remarquons à la fois la responsabilité et la reconnaissance que peut vivre une interlocutrice vis-à-vis de sa mère. L'extrait de l'auteure donne à penser que la souffrance de la mère pourraient entraîner aussi la souffrance de la fille.

J'ai une immense estime pour ma mère qui, pendant un certain moment, s'est débrouillée pour que nous ne nous retrouvions pas à la rue. [Il y a une dizaine d'années] j'ai eu de la difficulté à accepter la venue de son chum. J'avais peur qu'il prenne ma place. Je voulais surprotéger ma mère [...] Ma mère a tout donné pour moi et je lui en serai certainement reconnaissante toute ma vie. [...] Je crois que je ne m'en remettrais pas si quelque chose lui arrivait. (Olivia)

La surprotection de la mère envers sa fille est vécue, par certaines auteures de la recherche comme un envahissement. La relation devient étouffante. Comme le souligne Anaëlle : « *Elle voulait tellement que je réussisse qu'elle faisait presque des efforts à ma place* ». Dans ces moments, les conflits ont fait place à la révolte. Les jeunes de la recherche s'insurgent, crient, hurlent, s'opposent à toute contrainte, à toute prise de pouvoir de la mère sur leur vie. Les écrits des auteurs démontrent aussi tout le désarroi que peut vivre une mère dans de telles relations : « *Ma mère a beaucoup pleuré. Elle se demandait ce qui se passait avec moi (Anaëlle)* ».

L'absence de regard de la mère, son manque de cohérence, son incompréhension face aux événements vécus, sa rigidité ou sa toute-puissance sont des facteurs qui viennent briser le lien entre la mère et la fille. Quant au dévoilement de secrets et à la consommation d'alcool par la mère, les auteurs précisent une perte de confiance à son égard. Dans ces situations, des amies, une sœur aînée, une image parentale de substitut ainsi que des modèles de femmes extérieurs à la famille deviennent très importants pour se situer en tant que femme dans la vie. De plus, ces auteurs désirent davantage être à l'extérieur qu'à l'intérieur de chez soi ou encore s'isole dans leur chambre : « *Quand je suis à la maison, je vais dans ma chambre. Avant, je ne fermais jamais ma porte. Maintenant, elle est toujours fermée* » (Marion). Ces manques peuvent donner lieu à des reconstructions différentes et positives. Dans les données empiriques, une seule informatrice se construit une image opposée à celle de la mère. Marion mentionne qu'elle est tout le contraire de sa mère. Elle décrit ainsi la relation conflictuelle avec sa mère :

J'ai jamais eu une discussion vraiment importante avec ma mère. [...] Ce que je reproche à ma mère, c'est qu'elle ne m'écoute pas ou elle entend juste ce qu'elle veut entendre. [...] Ma mère est trop stricte dans sa tête. C'est noir ou blanc. [...] Ma sœur pourrait facilement être ma mère et ses enfants, mes frères et sœurs. Je suis souvent avec eux.

Malgré les conflits vécus durant l'adolescence avec leur mère, la grande majorité des adolescentes gardent une image positive et constructive de cette relation. Pour Coralie : « *C'est en très grande partie ma mère qui m'a rendue comme je suis aujourd'hui. Elle m'a transmis son côté féminin, fière, polie, sa facilité à communiquer avec les autres. [...] C'est grâce aussi à elle si je suis débrouillarde aujourd'hui* ». Pour Laurine, une mère idéale se définirait ainsi :

C'est comme un modèle sur qui on se fie, une personne à qui on voudrait ressembler. [...] c'est quelqu'un qui prend le temps de t'écouter, qui se soucie de toi et qui t'aime plus que tout. Par contre, il ne faut pas que cette mère soit trop étouffante pour l'enfant. Il faut qu'une bonne mère laisse un peu de liberté à son jeune pour qu'il puisse apprendre par lui-même et faire sa propre vie. Aussi, c'est important que la mère soit compréhensive aux problèmes qu'un enfant peut avoir. Une mère idéale doit prendre du temps pour elle et ne pas vivre que pour ses enfants. (Laurine)

Plusieurs interlocutrices anticipent la rupture avec la mère lors du départ de la maison pour les études : « *Je vais m'ennuyer de discuter avec ma mère* » (Gaya). D'autres anticipent la réaction de la mère lors de leur départ : « *Elle va avoir beaucoup de difficulté les premières semaines* » (Élise). Une adolescente espère que son départ va améliorer le rapport mère/fille. Enfin, la grande majorité des auteures mentionne qu'elles pourront compter sur leur mère pour le reste de leur vie.

L'encadrement éducatif dans le rapport mère/fille durant l'adolescence

L'âge des sujets compte également dans la perception de l'encadrement éducatif de la mère : « *Quand j'avais environ 14-15 ans, je ne pouvais pas trop dépasser minuit pour rentrer à la maison. Maintenant, étant donné que je m'en vais sur mes 17 ans, je peux aller coucher où je veux ou entrer à l'heure que je veux* » (Emma). Pour d'autres, 14 ans, c'est l'âge où la mère les considère assez mature : « *Ma mère ne m'a jamais empêchée de sortir dès que j'ai atteint un âge assez mature (14 ans) et c'est comme ça que la confiance s'est*

basée. *Je ne l'ai jamais trahie* » (Mathilde). Enfin, Ségolène écrit : « *Maintenant, elle nous laisse aller comme on veut. Elle nous donne de l'air et elle nous laisse vivre notre vie comme on l'entend* ».

Dans la recherche, certains scripteurs parlent de l'encadrement éducatif de la mère comme un soutien au développement de leur autonomie et de leur affirmation de soi. La mère les appuie dans tout ce qu'elles entreprennent. Matilde écrit : « *C'est elle qui m'encourage et me pousse à avancer. Sans me bousculer* ». Inversement, les données empiriques parlent aussi de la mère « *hyper protectrice* », celle qui prend les rendez-vous, téléphone au travail, ne les laisse jamais seules à la maison. Comme le souligne Élise : « *Son côté protectrice est trop élevé à mon goût* ».

Le manque d'autorité et le manque de présence de la mère sont des facteurs soulevés par deux interlocutrices de la recherche quant à leur prise d'autonomie. Flavie raconte : « *Elle n'est pas à la maison environ 4 /7 jours durant la semaine, mais j'ai appris à être seule, c'est parfois difficile* ». Flavie mentionne aussi que sa mère aimerait qu'elle arrête de sortir tous les soirs. Quant à Christelle, elle perçoit le manque d'autorité de sa mère comme bénéfique dans son développement : « *J'ai toujours pu avoir la liberté, alors je suis devenue autonome beaucoup plus rapidement que les autres. J'ai pu apprendre par moi-même, faire mes propres erreurs. [...] Gérer un budget n'a jamais été un problème. À l'aube de mes dix-huit ans, je sais comment m'occuper de moi* ». Ces deux adolescentes se disent que grâce à cela, elles sont devenues autonomes beaucoup plus rapidement que les autres filles de leur âge.

L'encadrement affectif dans le rapport mère/fille durant l'enfance et l'adolescence

Les adolescentes révèlent que l'encadrement affectif de la mère leur permettait d'être en sécurité, de développer leur confiance, de vaincre les peurs, de prendre conscience des avantages et des désavantages des situations et les consolait. La proximité physique

avec la mère est également présente dans les histoires de vie des auteurs. Emma écrit : *« depuis que je suis une petite enfant, ma mère a toujours été très attachante »*.

5.2.2.3 Le rapport mère/fils

Pour la section mère/fils, nous tenons à rappeler que l'analyse s'est faite à partir des matériaux fournis par les six gars du groupe à l'étude. Ces données ne permettent qu'un bref aperçu de la construction des auteurs dans le rapport mère/fils. De plus, les adolescents parlent très peu de l'encadrement éducatif et affectif de la mère. Seul Émile mentionne : *« C'est ma mère qui m'a élevé du mieux qu'elle le pouvait »*. Ajoutons que durant l'adolescence, le père est présent pour eux afin de mettre à distance le rapport mère/fils. Pour trois auteurs, le rapport mère/fils est davantage conflictuel ou effacé.

Pour la moitié des interlocuteurs masculins, la relation mère/fils s'est développée dans la complicité. Dès l'enfance, la mère est présente pour consoler, discuter et prendre soin. À l'adolescence, les gars ont pris leur distance soit par la création d'une alliance avec le père, soit par l'accès au travail ou encore par la création d'un groupe d'amis. Pour deux des informateurs, la relation avec la mère est davantage réservée, voire effacée. Seul un sujet vit une relation conflictuelle avec la mère.

Émile associe la création de liens significatifs avec sa mère par l'absence du père au travail. Avec la garde partagée, Joseph a développé une belle relation avec sa mère. Boris souligne que les moments de taquineries partagés avec sa mère sont précieux. Il souligne que sa mère est dotée d'une patience hors limite. Quant à Édouard, il mentionne : *« Tout ce que je demande d'une mère, c'est de l'amour, de l'affection ; peu importe sous quelle forme, l'important, c'est que le sentiment y soit vraiment. Car il n'y a rien de pire que quelqu'un qui affirme aimer sans le penser vraiment »*.

Après le père, la mère représente un second modèle d'identification pour la moitié des gars de notre recherche. Comme l'exprime Joseph : « *Je suis sûr qu'inconsciemment, c'est grâce à toi si, lorsque je dois faire quelque chose, je veux toujours le faire pleinement et bien le faire. C'est probablement de toi que je tiens ce côté perfectionniste d'ailleurs* ». Ces mères travaillent, ont une vie sociale et les fils sont fiers d'elles : « *C'est une femme de caractère* » (Émile) ; « *Tu es une femme pleine d'ambitions [...] Tu fonces toujours à fond dans la vie et j'admire cela* » (Joseph).

Comme le souligne la littérature, le père joue un rôle essentiel dans la mise à distance face à la mère. Joseph indique : « *Il ne s'est jamais caché derrière ma mère pour dire ce qu'il pense* ». Ce sujet trouve un pôle d'identification masculin qui lui permet d'affirmer sa différence face à sa mère. Quant à Victor, il fait face à un père dont le caractère est trop effacé. Ce sujet s'exprime ainsi : « *Je pense que mon père devrait mettre ses culottes dans certaines situations* ». Malgré le conflit ouvert avec sa mère, ce dernier recherche son regard :

Tu⁷ sais, je ne prends pas de drogue, je ne fais jamais de mauvais coups, j'aide mon père à la maison, je travaille beaucoup et avec mon argent, je me suis acheté une auto. Je paie toutes mes affaires et mes sorties. Tu sais, je l'aide même à faire la vaisselle. Je trouve que j'en fais beaucoup pour elle, même que quand je sens qu'elle est de mauvaise humeur, je fais tout pour ne pas lui déplaire. Mais ça ne marche que rarement.

Victor va jusqu'à dire que sa mère lui fait honte devant ses amis. Lors de ses disputes, il rend visite à sa sœur aînée qui vit le même problème que lui. Il écrit : « *Je sors puis juste pour la provoquer, je rentre très tard, même très tard et j'en gaspille de l'argent parce que ça, elle n'aime vraiment pas ça* ». C'est, pour Victor, une façon de mettre à distance le pouvoir que sa mère détient sur lui. Il finit par dire que « *dans le fond, je pense qu'on n'est pas fait pour s'entendre [...] j'aimerais ça qu'elle soit la mère parfaite et ne pas avoir de problème avec elle* ».

⁷ Le «Tu» désigne l'enseignante-chercheure

Enfin, dans la majorité des écrits, les auteurs expriment leur reconnaissance à propos de leur mère. Boris écrit : « *Je ne lui ai pas toujours donné la vie très facile. Beaucoup d'occasions où la claque dans la figure ou un coup de pied au cul m'aurait remplacé, mais toi, tu faisais ça avec brio et je t'en remercie énormément aujourd'hui* ». Pour d'autres, ils espèrent garder une belle relation encore longtemps.

5.2.3 Le rapport au père

Il sera question, ici, du rapport père/fille, du rapport père/fils ainsi que de son encadrement éducatif et affectif auprès des interlocuteurs de la recherche. De plus, l'analyse du rapport au père se fera à travers les âges de la vie. Le lecteur prendra connaissance du portrait que font les informateurs de la recherche de la construction relationnelle avec le père et ce, jusqu'à la 5^e secondaire.

Le père, absent ou présent, fait l'objet de nombreuses recherches dans divers domaines, tels que la psychanalyse, la sociologie, la psychologie du développement et du comportement, pour ne nommer que ceux-là. Comme le mentionnent plusieurs auteurs, le père n'est pas qu'un simple passant (Halmos, 2006 ; Olivier, 2004 ; Corneau, 1989). Il est l'une des deux figures fondatrices de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent. Connaître, à l'adolescence, le rôle du père dans la construction psychique d'un être humain, et travailler le rôle du père dans sa construction identitaire, c'est permettre à des jeunes de se situer dans leur futur rôle de parent et de les accompagner dans l'accomplissement de leur destinée afin de déjouer des pièges placés sur leur chemin.

5.2.3.1 Le rapport père/fille durant la petite enfance et l'enfance

Entre le souvenir d'un « *je ne t'aime pas, je t'adore* » et le sentiment de rejet vécu par certains « *Mon père m'a déjà dit, alors que j'étais toute jeune et il me l'a dit plus d'une*

fois, qu'il n'avait jamais voulu nous avoir », il existe des degrés, des nuances, des variations en fonction de l'histoire personnelle de chacun des parents, de l'environnement dans lequel baigne l'adolescent et de sa subjectivité.

Tout d'abord, née d'un père inconnu, Christelle crée, dès son enfance, des scénarios de vie avec les histoires racontées par sa mère. Si cette adolescente ne peut pas parler de son rapport au père, elle peut cependant exprimer ce qu'elle ressent : un vide, des ambivalences, des attentes, des identifications et des projets pour deux. Christelle écrit : *« J'ai vraiment l'impression qu'il me manque une partie de moi. [...] J'ai déjà tenté de faire des demandes pour te trouver. Malheureusement, ça échoué et je n'ai pas vraiment cherché à en faire plus »*. Enfin, l'adolescente garde espoir de rencontrer son père et l'intègre dans son projet de le rencontrer en employant le nous : *« Nous souhaiter de nous rencontrer un jour ! Au moins, juste nous rencontrer... »*

Durant la petite enfance et l'enfance, près de la moitié des scripteurs ont développé une complicité avec leur père grâce à des activités communes. Elles étaient soit des *partenaires de pêche, de chasse, de quilles* ; elles allaient au *cinéma, jouaient dehors* ou encore accompagnaient leur père au *baseball, aux magasins*. Durant cette période de vie, le père était *affectueux, sécurisant, prenait soin d'elles et il était là pour les consoler*. Les sujets de la recherche pouvaient lui faire confiance. De plus, il existait une proximité physique. Matilde se rappelle même des stratégies qu'elle utilisait pour attirer le regard de son père : *« Je voulais venir avec lui. [...] j'ai utilisé un brin de manipulation. Je suis allée dans la grande fenêtre du salon [...] et j'ai laissé couler une larme. Il a eu pitié et il m'a amenée avec lui »*. Pour ces sujets, le père était leur *héros*.

Les données empiriques démontrent aussi le manque de présence du père ou encore son absence auprès des sujets. Le travail, les difficultés liées au travail et la perte d'emploi viennent, d'une part, perturber la présence du père auprès des informateurs. Dans ces situations, les sujets développent davantage de liens avec leur mère. D'autre part, le divorce

augmente la distance entre les informateurs et leur père. Deux informateurs ont gardé très peu de liens avec les pères qui ont quitté le foyer peu de temps après leur naissance ou soit durant la petite enfance. Comme le souligne Olivia : « *Il est parti refaire sa vie ailleurs* ». Ce que les sujets se rappellent le plus, ce sont les promesses non tenues par leur père : « *Il lui arrivait souvent de dire qu'il allait venir me voir, mais il le faisait rarement* » (Olivia). Ils ne le connaissent guère ou pas du tout. À ces pères absents, ce sont parfois greffés des pères substituts qui sont, aux yeux des informateurs, leur *vrai père*. Ajoutons que l'histoire propre du père et sa personnalité augmentent la défaillance parentale. Delphine écrit : « *La chose que je déteste de lui, c'est sa trop grande tranquillité. Ça me tombe sur les nerfs. Je n'ai toujours pas de souvenir ou de choses à dire sur mon père* ». Enfin, cette absence du père est vécue ainsi par un informateur : « *Je pense que cette peur d'abandon me vient de mon père, parce que quand j'étais plus jeune, je n'étais jamais à la maison, mais mon père ne faisait rien (dans ma tête d'enfant) pour me ramener* » (Jade).

Cinq interlocuteurs soulignent que leur père est très *autoritaire* ou *perfectionniste*. Camille écrit : « *Quand j'échappais mon verre de lait sans le vouloir, il me chicanait beaucoup en me criant après* ». Parfois ce père est violent, voire alcoolique. Pour quatre d'entre elles, ces souvenirs sont imprégnés dans leur mémoire. Cependant, les gestes de violence ne sont pas dirigés contre elles. Ce sont la mère ou les frères qui ont subi les méfaits du père. Les sujets de la recherche ont vécu des sentiments de peur et d'impuissance devant ces situations :

Tu criais tout le temps et dès que nous faisions une petite erreur ou une petite gaffe, c'était la catastrophe et tu hurlais après nous. Je ne peux pas te dire à quel point j'ai pleuré, car j'ai eu peur de toi ou que tu me faisais de la peine. Parfois, lorsque tu me privais de dessert ou que tu m'enfermais dans ma chambre pendant des soirées entières, maman venait toujours me réconforter sans que tu le saches. Je me rappelle la fois où tu as lancé ta botte dans le mur et que le mur s'est troué. J'avais si peur. Lorsque tu avais pris un peu de boisson et que tu poignais les nerfs contre celle qui m'a donné la vie, tu partais sur ta moto loin de chez-nous et moi je te regardais t'éloigner en pleurant. Une chance que j'avais maman pour me rassurer. (Estelle)

Les données empiriques révèlent aussi qu'un beau-père a abusé sexuellement d'une auteure pendant quelques années et qu'une autre, « *même après la séparation, [elle] dormait encore avec [son] père* » (Jade). Dans le premier cas, la mère n'est jamais intervenue et dans le deuxième cas, la mère était absente du foyer. Ségolène écrit :

Je sais bien qu'elle [mère] ne voulait pas me faire du mal et qu'elle ne pensait pas aux conséquences que ça allait engendrer, mais moi là-dedans ! J'étais pratiquement obligée de m'asseoir sur mon beau-père et chaque fois que je m'asseyais sur lui, il me tripotait les organes génitaux. En plus, elle le savait qu'il avait déjà violé sa propre fille. Je me sentais mal et j'en voulais à ma mère de n'avoir rien vu ! Pourtant, elle était tout près, mais en même temps tellement loin de moi.

5.2.3.2 Le rapport père/fille à l'adolescence

Quatre sujets gardent une relation significative au père durant l'adolescence. Elles aiment leur façon d'être, leur humour, la façon dont il les complimente, les gâte, les écoute ou les comprend. Elles apprécient également la réciprocité dans la communication et les attentions de ce dernier. Comme le souligne Marion : « *Je sais que tu m'aimes. Tu me dis souvent que je suis belle [...] J'aime quand tu me prépares des repas spécialement pour moi, à mon goût* ». Le père apporte un sentiment de sécurité auprès de ces sujets de la recherche. Gaya écrit : « *Il est toujours là pour moi* ». Certaines d'entre elles entrent dans une proximité physique avec leur père : « *Il n'y a pas très longtemps, il était assis dans son fauteuil et je suis allée m'asseoir, me coucher en boule pour qu'il me berce encore un peu* » (Mathilde).

Malgré quelques difficultés d'adaptation, c'est en demeurant avec son père que Cloé a appris à le connaître. Il lui a montré à gérer ses émotions, à se contrôler et il lui a enseigné *les rudiments de la vie tout en la laissant vivre*. Elle mentionne qu'une certaine complicité s'est développée entre eux et qu'il la présente toujours fièrement. Les informateurs

s'identifient autant physiquement que psychologiquement au père. Elles vivent une belle relation avec lui. Comme l'exprime Mathilde, « *c'est un modèle que j'admire* ».

Pour plus de la moitié des sujets de la recherche, la relation avec le père s'est transformée. Elles vivent le silence du père. Il y a parfois un sentiment de manque, de vide, de doute face à ce qu'elles sont. Ambre écrit : « *Je me pose vraiment des questions pour savoir si vraiment c'est l'heure qui n'est pas appropriée ou si c'est mon père qui n'aime pas m'entendre parler. [...] Il est possible que mon père n'approuve pas ce que je suis réellement* ». Aux yeux de ces sujets, ce père est *de moins en moins présent, démontre moins bien son amour, ne se préoccupe pas d'elle, parle de moins en moins et est indifférent*. Élise écrit : « *on dirait aussi que la vie fait exprès pour me montrer qu'il ne s'intéresse pas à moi* ».

Le travail crée également un fossé entre le père et la fille : « *Ces dernières années, on n'a pas vraiment eu la chance d'avoir du temps ensemble comme quand j'étais plus jeune à cause de ton travail* » (Florence). Les interlocutrices recherchent le regard du père ; elles aimeraient entendre un « je t'aime » de sa bouche : « *Ça me manque vraiment qu'il me dise je t'aime* » (Élise). Parfois, la peur que ce « je t'aime » ne soit pas réciproque les freine dans leurs élans. Élise réalise qu'« *inconsciemment, tout ce que je faisais était pour lui faire plaisir et non pour le mien* ». Jade écrit : « *Je me sens délaissée, mais je ne perds pas espoir* ». Enfin, ces auteures aiment leur père, « *leur premier homme de [leur] vie qu'[elles ont] aimé et qu'[elles aimeront] toujours pour toute la vie* ».

L'instabilité au niveau de l'emploi et la perte de l'emploi créent également des tensions, voire des conflits entre le père et les informatrices durant l'adolescence. Élise écrit : « *Les moments les plus difficiles avec lui, c'est quand il est au chômage. Il faut dire que lorsqu'il travaille, c'est difficile aussi, mais moins* ». Quant à Jade, elle mentionne que ça fait longtemps que son père n'a pas travaillé et elle n'aime pas ça. Le père devient ainsi impatient et intolérant envers sa fille.

Trois adolescentes remarquent que lorsque le père a une nouvelle idylle, ce dernier se transforme. Elles ont l'impression d'être mises de côté, d'être rejetées. Elles peuvent être sans nouvelle pendant des semaines, voire des mois. Anaëlle écrit : « *Mon père avait tellement changé [...] il me manquait tellement [...] Quand mon père est revenu, je suis redevenue beaucoup plus normale. Je crois que j'avais besoin de mon père* ». Les sujets mentionnent que le père redevient plus attentif quand il se retrouve seul ou revient au bercail. Lorsque le père refait sa vie, le fossé se creuse davantage dans le rapport père/fille : « *Depuis, je suis dorénavant chez maman puisqu'il a une nouvelle vie. Papa a totalement changé. [...] À 50 ans avec un bébé de 5 mois et un autre de 3 ans...[...] Mon père a une vie différente de la nôtre. [...] je suis très occupée et lui aussi* ».

Dans la famille reconstituée, deux auteurs racontent l'enjeu de la belle-mère dans le rapport père/fille. Delphine écrit : « *Je n'ai pas vraiment apprécié qu'il change comme ça. [...] Elle ne voulait pas avoir d'enfant dans la maison. Elle ne voulait que mon père et ça paraissait dans son attitude et dans l'attitude de mon père aussi* ». Pour Gaëlle, c'est tout le contraire : « *Si nous allions chez eux, je dois avouer que c'était plus pour voir sa blonde. [...] Nous allions le voir de reculons et lorsque nous arrivions le samedi matin, à 9 h, nous avions déjà hâte au dimanche soir, à 18 h* ». Elle mentionne aussi que son père a eu plusieurs femmes dans sa vie et qu'il n'a jamais eu qu'une seule femme à la fois.

Pour quelques informatrices, parler du père n'est pas un de leurs thèmes favoris. Ils évitent même d'en parler tellement cette relation se vit douloureusement : « *Mon but serait de faire en sorte que la relation que j'ai avec mon père cesse de m'affecter (Olivia)* ». Pour Gaëlle, elle souligne que la tentative d'abus sexuel de la part de son père envers elle a fait qu'il n'a plus le droit de communiquer avec cette dernière. Elle ajoute : « *Si je ne me laisse pas piler sur les pieds, c'est que grâce à lui ; je me suis révoltée étant toute jeune. Donc, en grandissant, ça m'a donné un caractère : « Touchez-moi pas »*. Toutefois, malgré cette force acquise, Gaëlle écrit : « *Il est passé en cours jeudi passé pour bris de probation ou de*

sursis. Je sais pu trop. J'y suis allée. Je suis allée voir comme à toutes les fois qu'il est passé devant le juge ». Demeurant chez leur père, deux sujets de la recherche mentionnent que ce dernier a été le bouc émissaire durant leur d'adolescence : *« Tout est retombé sur mon père »* (Cloé).

Durant la démarche autobiographique, Camille prend l'initiative d'aller habiter plus souvent chez son père. Elle écrit : *« Je voudrais te dire que je t'aime très fort et que tu me manques. C'est pour cette raison que je viens habiter chez toi plus souvent »*. Elle s'affirme dans ses besoins : *« Je veux être plus souvent avec mon père »*. Enfin, la majorité des adolescentes saisissent au vol de beaux moments vécus avec le père.

Encadrement éducatif père/fille durant l'adolescence

Un tiers des adolescentes ont parlé de l'encadrement éducatif du père. Il est soit trop sévère, trop autoritaire ou encore trop protecteur. Les sujets décrivent le père trop sévère ainsi : *il exagère* et *il impose sa loi*. Ambre écrit : *« Ça m'enrage de devoir toujours l'écouter à la lettre, d'être son petit chien. [...] Je pense qu'un enfant n'a pas le droit de se faire crier après pour des tâches de la maison ou d'autres choses »*. Par ailleurs, le père protecteur veille à ce que l'adolescente ne manque de rien, s'informe des entrées et des sorties, donne des conseils lors des sorties ou par rapport à l'amoureux, lui dit de toujours faire attention et, pour une informatrice, se préoccupe uniquement des notes scolaires. Marion écrit : *« Tu veilles à ce que je ne manque de rien, mais ça m'énerve quand tu me poses des questions pour tout savoir. Qu'est-ce que je vais faire, avec qui je vais être, si je vais toujours être à la même place durant ma sortie »*.

Enfin, les données de l'étude montrent que le père encadre en responsabilisant les faits et gestes de l'adolescente. Cloé souligne : *« Mon père me répétait sans cesse la même chose : Si tu revendiques le droit qu'on te traite en adulte, agis comme tel et prends-en les responsabilités. Il a toujours exigé un minimum raisonnable plutôt élevé »*.

5.2.3.3 Le rapport père/fils

Le père joue un rôle spécifique dans l'éducation de son fils. Il construit, soutient ce dernier dans son identité masculine, l'accompagne dans l'humanisation de sa sexualité et lui donne la fierté d'être un homme (Corneau, 1989). Le père est un modèle de vie pour le fils.

Le rapport père/fils durant l'enfance

L'analyse des données empiriques révèle que les garçons parlent très peu de leur père durant l'enfance. Émile souligne que son père a développé chez lui le sens de l'effort : « *Lorsque j'avais 4 ans, j'embarquais sur la patinoire et je n'arrivais pas à me tenir debout. Mon père me disait de toujours recommencer si je voulais un jour pouvoir patiner. Et bien sûr, je me mettais à pleurer, mais mon père me poussait à recommencer* ». Enfin, Boris mentionne que l'absence du père dès son enfance : « *Tu ne peux pas savoir comment j'aurais eu besoin de toi quand j'étais plus jeune. J'aurais aimé passer plus de temps avec toi. J'aurais aimé te connaître davantage* ». Tout en étant présent de corps, le père de Boris n'a pas rempli son rôle d'éducateur : « *Disons entre 5 et 16 ans, mon père n'a pas été là pour moi* ».

Le rapport père/fils durant l'adolescence

Durant l'adolescence, la majorité des sujets de notre recherche s'identifie au père. Les extraits suivants démontrent l'héritage que lègue le père aux niveaux des valeurs et de l'éducation. Édouard souligne : « *Me voici donc ancré avec de solides valeurs purement péquistes, de gauche extrême et dont je suis fier* ». Victor écrit : « *On chasse, on pêche et on a du plaisir. J'aide mon père à la maison. C'est le genre de père à qui on peut lui parler comme à un vrai chum. [...] Très rares sont nos disputes. Il est du genre à écouter et à ne pas parler. Même parfois, je trouve ça plate pour lui* ». Quant à Joseph, il mentionne que

son père s'est toujours montré attentionné et intéressé à ses projets en plus de lui signifier qu'il était important à ses yeux. Sa reconnaissance envers son père s'exprime ainsi : « *Merci de me montrer que tu m'aimes* ».

Édouard connaît un père davantage autoritaire et axé sur les principes : « *Il n'y a jamais place à la réfutation ; si tu n'es pas d'accord avec ses idéaux politiques, alors tu peux t'attendre à ce qu'il te marche sur les pieds jusqu'à ce que tu adhères à sa façon de penser* ». Comme pour la moitié des gars, Édouard souligne que son père n'est pas tourné vers l'expression des émotions : « *Je crois qu'il exprimait des sentiments pour ce chien qui lui était impossible de les exprimer à nous, ses fils. Sûrement par souci de son image de père robuste et sans faiblesse* ».

Pour Émile, la 4^e et la 5^e secondaire furent difficiles. Un accident de travail vient transformer sa relation à son père. Ce dernier consomme abusivement de la médication et devient un joueur compulsif. Cette image de père le bouleverse : « *Mon père a passé près d'un mois dans une maison [de désintoxication]. Je déteste les machines à pokers* ». Il espère que son père se reprenne en mains.

En 5^e secondaire, Boris prend conscience de l'importance du père dans sa vie et des enjeux liés à son manque de présence auprès des enfants. Ayant vécu une période de délinquance au début de son adolescence, Boris aurait aimé que son père réagisse plus tôt, qu'il lui impose des limites et lui donne des repères. Il anticipe, dans un futur rapproché, son rôle auprès de sa future progéniture. Il écrit : « *J'ai vite compris que JAMAIS mes enfants vont connaître un tel manque [...] c'est justement ça que je ne veux pas que mes enfants vivent [conversations d'amis entre père/fils]*. De plus, malgré sa difficulté d'être en relation avec ce dernier, Boris fait des efforts pour être avec lui et inversement, le père essaie de s'investir dans la relation : « *Mon père essaie tant bien que mal de se rapprocher de moi, mais je le vois presque comme un inconnu, pas totalement, mais assez pour ne pas être très à l'aise avec lui* ». À partir de l'écriture, Boris fait un lien transgénérationnel :

« *Je sais que tu as eu une enfance très difficile et que tu ne connais peut-être pas ce qu'un père doit faire pour ses enfants. Je n'ai aucune haine contre toi, c'est plus un regret* ». Il souligne qu'il a énormément d'amour pour lui et il ajoute : « *Tu resteras toujours une personne plus qu'aimée et je vais toujours t'aimer malgré tout. Sache que je t'aimerai toujours du plus profond de mon âme et que je vais toujours être fier de toi quoi que tu fasses. Je t'aime* ». Malgré les difficultés vécues avec le père, certains gars apprennent de ces expériences : « *Je vois donc que sans le savoir, tu m'as appris beaucoup sur la vie familiale et sur moi-même* » (Boris) et savent reconnaître les forces de leur paternel : « *Mon père est un homme incroyablement informé* » (Édouard). Le père demeure un modèle significatif pour tous les adolescents. Mathis écrit : « *C'est un homme bon pour qui j'ai le plus grand respect. Il n'est pas souvent à la maison à cause de son travail, mais sa façon d'être quand il est là, même si nous ne sommes pas intimes l'un l'autre, m'aide à voir les choses et à me construire* ».

Encadrement éducatif dans le rapport père/fils durant l'adolescence

Chez la moitié des co-chercheurs, l'encadrement du père se perçoit davantage comme celui qui place des limites et qui rassure. Boris souligne que malgré tout, le père l'a mis dans le droit chemin lorsqu'il a eu des problèmes. Quant à Joseph, il mentionne que son père lui a toujours expliqué pourquoi il refusait qu'il fasse telle ou telle chose. Il lui a également inculqué les valeurs de l'humilité et de la franchise. Il écrit : « *Grâce à toi, j'ai grandi dans la sécurité* ».

5.2.4 Le rapport à la fratrie

Comme le souligne Lett (2004), les formes d'appartenance à la fratrie se modifient en fonction des caractéristiques de la famille, tels que le nombre total de frères et de sœurs, les écarts d'âge, le sexe, la nature du lien unissant les frères et les sœurs entre eux (utérins, adoptés ou issus de familles recomposées) et le rang au sein de la fratrie. De plus, les

recompositions familiales multiplient les types de fratrie. Les enfants peuvent être germains, demi-sœurs ou demi-frères utérins, demi-sœurs ou demi-frères consanguins et enfin, des « quasi-frères » ou « quasi-sœurs ». Cette dernière catégorie se retrouve lorsqu'aucun lien de sang n'unit les enfants d'une famille recomposée.

Parmi les participants de la recherche, quatre d'entre eux sont enfant unique, treize ont soit un frère, soit une sœur, sept ont plus d'un frère ou plus d'une sœur et, enfin, dans les familles reconstituées, tous, sans exception, ont des demi-frères ou des demi-sœurs. Dans ce qui suit, la dynamique des liens entre frère et sœur sera explorée.

Dans le rapport à la fratrie, chaque auteur des récits essaie de trouver sa propre identité, de se différencier et de repérer une certaine similarité. Plusieurs d'entre eux se construisent par mimétisme à partir d'un frère ou d'une sœur. Comme le souligne Gaya : *« J'ai souvent pris exemple sur lui pour certaines choses »,* mais elle ajoute : *« pour d'autres choses, je ne voulais pas »*. Il y a donc une influence des relations fraternelles sur les comportements et les façons d'être des informateurs. De plus, une comparaison entre les membres de la fratrie s'établit en fonction du rang qu'occupe l'informateur dans le rapport à la famille. Cette guerre de place entraîne parfois des conflits.

5.2.4.1 La naissance d'un nouveau membre dans la fratrie

Durant l'enfance et l'adolescence, trois interlocuteurs soulignent la naissance d'un membre de la fratrie. Ce nouveau membre vient transformer la dynamique familiale et implique une négociation des places auprès des parents. Camille relate :

À l'âge de 3 ans, ma sœur est arrivée dans ma vie. [...] Ça faisait deux jours que je n'avais pas vu ma mère. [...] Je me suis beaucoup amusée avec ma sœur durant mon enfance. [...] J'ai toujours été le persécuteur avec ma sœur. [...] Ma sœur a besoin de moins d'attention, donc ma mère est plus présente pour moi.

Inversement, naître lorsque les sœurs ou leurs frères sont adolescents, voire jeunes adultes, peut être un choc pour ces derniers. L'enfant devient parfois le pôle d'attraction de tout l'entourage. Marion écrit : *« Ma sœur [qui avait 15 ans] était furieuse quand elle a appris que maman allait avoir un autre bébé. Elle avait peur de perdre sa place. Mais elle m'a dit que dès qu'elle m'a vue naître, elle m'a adorée »*. Selon Aurélie, *« Je crois que j'ai été un beau cadeau pour mon demi-frère et mes demi-sœurs »*. Pour Anaëlle : *« Toutes ces amies venaient me voir »*.

Enfin, durant l'adolescence, lorsque la mère accouche d'un nouveau-né, les adolescentes se voient quelquefois attribuer une nouvelle responsabilité dans la famille : celle de gardienne d'enfant. Parfois, ce rôle devient envahissant. Dans les familles éclatées, les liens avec les nouveaux demi-frères ou demi-sœurs sont quasi inexistantes. Flavie écrit : *« J'ai maintenant une petite sœur et un petit frère. Je les vois rarement même si papa habite dans la même ville que moi »*.

5.2.4.2 Les rapports à la fratrie durant l'enfance

Durant l'enfance, une proximité affective existe entre les membres de la fratrie. De plus, la connivence et la complicité fraternelle se développent à travers le jeu et les événements existentiels. Des liens d'attachement profonds se créent et peuvent venir consolider le rapport à l'autre. Ajoutons que chaque membre de la fratrie joue un rôle distinct et influence différemment le rapport à soi et à l'autre. Mathilde écrit :

Mon frère [handicapé] est un ange descendu du ciel venu pour nous faire grandir et faire de nous de meilleures personnes. Ma sœur est la plus cool des sœurs, une sœur avec qui on peut chanter, déconner, s'amuser, se « coltiller », avec qui on peut parler. Et moi, je suis une bonne personne qu'on peut aimer.

D'un autre point de vue, il arrive parfois que les frères et sœurs entrent en concurrence les uns avec les autres, que l'un d'entre eux soit mis ou se place à l'écart des jeux comme des conflits. Ségolène souligne : « *Même s'ils [frère et sœur] étaient là, ils jouaient presque toujours ensemble à des jeux qui se jouaient à deux et moi, j'étais souvent à part* ».

5.2.4.3 Les rapports à la fratrie durant l'adolescence

Durant l'adolescence, le rapport à la fratrie se transforme. D'un côté, l'amour fraternel permet de solidifier des liens. L'un comme l'autre sont complices, se soutiennent, deviennent un modèle de relation homme-femme pour le sexe opposé, où la proximité affective se vit et où les liens se resserrent lors d'une expérience difficile : « *Je passais le deuxième été seul avec mon frère. [...] Nous avons formé une belle relation* » (Émile). Le grand frère comme la grande sœur protège, sécurise et propulse l'autre vers l'avant. Voici l'expérience relationnelle que vit Coralie avec son frère aîné :

Mon frère est l'un de mes meilleurs confidents. Je l'adore et j'y tiens plus que tout. [...] Il est quasi totalement l'opposé de moi et je crois que c'est ça qui nous rend aussi soudés l'un à l'autre. Mon frère est plus timide, il ne s'impose pas ; mais ne s'exclut pas non plus. Il n'est pas très bavard, il est très méthodique et organisé tandis que je suis tout le contraire. Mais je crois que mes forces compensent ses faiblesses et vice-versa. Par exemple, il est là pour me calmer, me rassurer lorsque je panique pour rien et moi, je suis là pour le pousser à faire ce qu'il n'oserait pas. Je suis une personne qui cherche beaucoup à avoir raison, c'est donc dur parfois pour moi de faire des compromis. Mais jamais avec lui... il me semble qu'il y a toujours moyen de moyenner... On arrive toujours à s'entendre sans qu'il n'y ait de disputes ou de grandes discussions. Je crois qu'aucun de nous deux ne se sent supérieur à l'autre et c'est ça qui est bien.

D'un autre côté, des divergences d'opinion, des querelles, des conflits, voire la haine peuvent exister durant l'adolescence entre frères et/ou sœurs. Ces rivalités originent de plusieurs facteurs : la place qu'occupe le scripteur auprès des parents, le rang familial, le sexe de l'interlocuteur et la trajectoire sociale construite à partir de ses propres expériences. Dans cette recherche, des différences dans les conflits entre sœur/sœur, quasi-sœur, frère/frère et sœur/frère se perçoivent.

La jalousie entre sœurs se perçoit à l'adolescence. Dans certaines situations, c'est le besoin de regard du parent qui entraîne la rivalité. Dans d'autres moments, c'est le rang familial et/ou la place qu'occupe l'informatrice vis-à-vis de son parent qui interfèrent dans la relation entre deux sœurs. L'auteure désire, d'une part, que la relation soit équitable entre les membres de la fratrie et les parents et, d'autre part, que son lien affectif et sa place soient préservés auprès du parent. Les participants de la recherche expriment leur rivalité ainsi : « *C'est le chou-chou de papa, je suis jalouse ou un peu jalouse d'elle et je l'envie* ». Les données empiriques démontrent aussi les conflits entre quasi-sœurs. Ce qui est spécifique dans cette relation, c'est la peur de perdre la place significative auprès du parent biologique. Delphine raconte :

La fille de son chum [à la mère] est venue habiter avec nous. Elle ne fait qu'être hypocrite envers chacun de nous. Je ne la connaissais pas jusqu'à ce que je commence à me tenir avec elle un peu trop. On parlait de tout et de rien et je ne me rendais pas compte qu'elle me blessait intérieurement. Dans ce temps-là, je ne parlais pas beaucoup à ma mère et la fille du chum à ma mère me disait chaque fois qu'on était ensemble : « Moi, j'ai de grandes discussions avec ta mère et je suis désolée que ça ne t'arrive pas à toi. En plus, tu es sa fille ». Je me suis tannée d'entendre ça et je suis allée voir ma mère. Elle m'a dit finalement que ce n'était aucunement des discussions, mais plutôt, elle ne faisait que parler d'elle en souhaitant que ma mère l'aide.

Les conflits entre frères dégénèrent davantage en violence physique. De plus, deux scripteurs mentionnent la violence physique dans le rapport père/fils entraînant, pour les frères, un séjour au centre d'accueil. Ajoutons aussi que malgré les conflits existants, le

départ de la maison d'un membre de la fratrie crée un vide et permet parfois un rapprochement entre eux. Édouard écrit :

Je me sens tellement loin de lui, maintenant qu'il ne vit plus à la maison. Je réalise l'importance qu'il avait pour moi. Je ne dis pas que c'était le meilleur frère du monde, OH ! NON ! LOIN DE LÀ ! Paresseux, lâche, boss des bécoses, possessif, impulsif, violent et égocentrique ne sont que quelques termes qui s'appliquent ou se sont déjà appliqués à lui [...] Pour la première fois depuis fort longtemps, nous nous entendions à merveille mon frère et moi.

Les différences sexuelles peuvent amener des tensions, voire des conflits entre les frères et les sœurs d'une famille. Cloé, vivant avec son père et son frère écrit : « *J'ai fait des coups d'éclat [...] mon père est en fatigue extrême et mon frère ne fait rien, mais vraiment rien. Je fais souvent le ménage, la vaisselle en arrivant de l'école et une fois sur deux, le souper...* ». Les mots employés par les sujets peuvent être également très durs à l'endroit d'un frère ou d'une sœur : « *J'ai une relation de haine avec mon frère de 15 ans* » (Sékolène). Les différences sexuelles taillent parfois une place différente auprès des parents. Ambre écrit :

Il est vrai que mon frère est beaucoup plus libre que moi, peut-être parce qu'il est un garçon. J'ai autant besoin de liberté que lui pour certaines choses. D'ailleurs, je suis un peu jalouse de mon frère pour deux raisons : la première est que mes parents vont toujours voir mon frère jouer au hockey, mais ils n'ont jamais pensé venir me voir jouer au basket-ball. Ensuite, la deuxième, c'est que lorsque mon frère et moi on s'accroche, c'est toujours sur moi que la faute revient.

La démarche autobiographique peut parfois permettre au jeune de mieux comprendre les enjeux qui se jouent entre le frère, la sœur et les amis de cœur et le conduire à dénouer des impasses liées à la relation affective. Delphine écrit :

Moi, j'étais la fille bien possessive face à mon frère et je le suis encore. [...] J'ai fait quelque chose [en fin de semaine]! On s'en était parlé [enseignante et

élève] du fait que j'avais de la misère avec sa blonde parce que je voulais que mon frère soit à moi. [...] Je suis beaucoup attachée à mon frère et très peu à mon père. J'ai fait le lien !! [...] on a commencé à se parler et à faire les fous. Sûrement qu'elle croyait que je ne l'aimais pas. [...] je sais qu'il a sa vie à vivre et je ne dois pas continuer à chigner parce que je ne le vois pas. Un jour, il va partir et je dois le laisser partir.

5.2.4.4 La sœur aînée : un modèle

La sœur aînée est *un modèle* pour certains membres de la fratrie. Elle occupe une place privilégiée dans le développement de l'identité de certains sujets. D'une part, elle prend soin, sécurise, aide à se structurer, épaula dans les travaux scolaires et devient une confidente. Victor décrit sa sœur aînée ainsi :

L'aînée est vraiment un modèle pour moi. Elle est parfaite. Elle est à ses affaires. Elle ne s'occupe pas des autres et elle suit son chemin. On fait beaucoup de choses ensemble. Je vais souvent la voir à son appartement et elle m'aide dans mes travaux scolaires et on sort souvent ensemble. J'ai vraiment une bonne relation avec ma grande sœur. Je lui rends visite quand je me chicane avec ma mère. Elle me comprend, elle.

D'autre part, elle ouvre le chemin pour une plus grande liberté. C'est aussi auprès d'elle que les interlocuteurs se réfugient lorsque la relation parentale est défaillante. La sœur peut jouer le rôle de substitut parental. Jade explique :

Quant j'étais plus jeune, elle prenait extrêmement soin de mon frère et de moi. Elle était très stricte. Elle m'aidait toujours pour mes devoirs ou pour mes petits problèmes. Elle a beaucoup souffert, mais elle a toujours été dévouée pour moi et elle s'est sacrifiée. Je me demande si elle l'a fait par obligation [...] peut-être que c'est parce qu'il n'y avait pas d'autorité parentale. Maintenant, je peux juste profiter de ce qu'elle a fait pour moi et de ce qui m'arrive et je ne pourrai jamais lui remettre.

Une auteure a effleuré les jeux sexuels⁸ que sa sœur aînée lui a imposés. Durant l'écriture de son récit, Ségolène écrit :

J'ai toujours voulu garder ça pour moi parce que justement, on parle de ma sœur. [...] vu que je dormais dans le même lit que ma sœur, ma sœur s'amusait avec mon corps et me faisait faire des choses sur le sien. C'est tellement difficile ! Je savais que c'était mal et que je ne devais pas me laisser faire.

Par ailleurs, la cadette peut défendre la sœur aînée dans certaines situations. Mathilde raconte : « *Dans l'autobus, lorsque j'avais environ 8 ans, elle en avait 12, un garçon très vilain se moquait d'elle et lui a volé sa belle broche [...] et elle essayait de la récupérer, mais il ne lui laissait pas de chance. Quand j'ai commencé à sangloter, il lui a rendue* ».

Quelques adolescentes jouent aussi le rôle de la sœur aînée auprès de membres de la fratrie. Ce rôle, parfois imposé par l'absence paternelle ou maternelle, peut peser lourd sur les épaules d'un enfant. Estelle écrit : « *Je n'avais que 7 ans et pourtant, je m'occupais de réconforter mes sœurs et mon frère lorsqu'ils s'ennuyaient de maman. À chaque fois que je revenais de chez toi, je vomissais* ». Pour d'autres, le rôle de l'aînée développe une image positive d'elles-mêmes, le sens des responsabilités et ouvrent parfois sur une perspective de carrière. Coralie relate son rôle auprès de sa sœur cadette :

Ma petite sœur avait beaucoup de difficulté à l'école lors de son primaire. Moi, j'avais toujours eu beaucoup de facilité à apprendre et c'est moi qui lui faisais faire ses devoirs et qui lui expliquais. Je tenais à ce que mes parents me laissent faire et ils voyaient que ça allait très bien quand elle était avec moi. [...] Ma sœur aimait ça. [...] Je veux être orthopédaque puisque j'adore les enfants, j'adore leur apprendre, les aider. J'ai développé cette passion avec ma petite sœur.

⁸ Incestueux ?

Enfin, lorsque la sœur aînée quitte le bercail, certains auteurs réclament sa présence : elles et ils s'ennuient. Ils essaient, tant bien que mal, de garder un contact étroit et assidu avec cette personne significative de leur vie. Comme l'écrit Marion :

Elle me manque... avec elle, je me sens bien. Je sais que je peux tout lui dire. Elle est là pour m'écouter et elle veut m'écouter. À chaque fois qu'elle descend à la maison, on va se prendre un déjeuner ensemble et c'est vraiment plaisant. [...] J'essaie de lui rendre visite le plus souvent possible. Ça me fait quelque chose de la savoir si loin de moi.

5.2.4.5 L'évolution dans le rapport à la fratrie

Chez les participants de la recherche, il y a davantage de compréhension du rôle que peut jouer le frère ou la sœur dans la construction identitaire. Les auteurs des récits peuvent davantage se situer dans le rapport de place au sein de la famille. Également, ils voient des changements dans le rapport affectif qu'ils entretiennent avec les personnes significatives de leur milieu familial. Delphine écrit : *« J'ai vu une certaine progression et j'espère qu'elle [sœur] aussi »*. Malgré les conflits vécus, d'autres anticipent la rupture lors de leur départ pour les études à l'extérieur : *« La protection de mon grand frère de 19 ans va me manquer ainsi que ses blagues idiotes qui ont toujours su me faire rire dans les moments où j'étais le moins apte à rigoler »* (Cloé).

5.2.5 Le rapport à la famille élargie

Cinq co-chercheurs parlent de la relation avec un ou des membres de la famille élargie. Ces relations peuvent transformer le développement identitaire des sujets de la recherche.

Pour Gaya et Mathilde, la présence et la qualité des relations affectives avec les grands-parents ont une incidence sur leur développement affectif et social, sur la recherche identitaire, sur la capacité de surmonter les difficultés ou de pallier à des manques. Mathilde écrit : *« J'aime ce grand-papa si attentionné à ses petits-enfants [...] Il était menuisier charpentier [...] Je suis très proche de lui [...] C'est comme un deuxième père pour moi [...] je suis fière de porter son nom »*.

Inversement, le rapport avec la famille élargie peut être teinté d'un sentiment de vide, d'une distance affective, voire déficiente au niveau de la recherche de reconnaissance et d'amour. Pour Delphine, la relation avec la famille maternelle élargie est difficile. Voici ses propos : *« C'est la première année où la famille a pensé à nous ! Ma grand-mère s'est excusée à ma mère cette année et c'est cette année qu'elle s'est rendue compte que ma mère avait besoin que sa mère lui dise qu'elle l'aime. Je suis contente pour elle »*.

Dans les activités scripturales, trois auteurs s'identifient à des cousines. D'une part, ils parlent de ressemblances et de différences, font des liens avec des traits de caractères et développent des relations privilégiées. Élise écrit : *« C'est la seule fille à qui je suis capable de m'ouvrir et de vraiment dire ce que je pense. Elle sait m'écouter et j'aime vraiment ça [...] je lui fais tellement confiance que je lui laisserais lire tous mes journaux intimes »*. Ces liens sont des facilitateurs dans la recherche d'une plus grande intimité et de soutien mutuel dans les relations. Comme le souligne Mathilde : *« Je sens qu'elle est de mon sang et je l'aime plus que tout [...] Je veux la protéger du plus profond de mon cœur »*. D'autre part, des rivalités naissent entre des cousines. Ces rivalités s'expriment à partir de sentiments de jalousie, de mépris et de révolte. Ces sentiments incitent à penser qu'ils sont liés à la recherche d'une unicité au niveau de l'identité : *« Ma cousine était toujours à l'école en train de tourner autour de moi et mes nouveaux amis. Elle était d'un côté jalouse de moi parce que je réussissais. Elle avait toujours les mêmes cadeaux que moi et même nos vêtements étaient pareils »* (Élise).

5.3 Parcours scolaire et avenir

Cette section est divisée en trois sous-catégories : l'école primaire et l'école secondaire, les projets et la spiritualité. La première s'articule autour du cheminement scolaire des vingt-sept scripteurs. Quant à la section « projets », elle comprend la projection que se font les scripteurs de leur avenir. Enfin, la spiritualité renvoie au sens que ces jeunes donnent à leur vie.

5.3.1 L'école primaire et l'école secondaire

Dans les activités d'écriture, tous les co-chercheurs ont abordé le sujet de l'école. Cette institution fait partie de leur développement au niveau cognitif, affectif et social. Nous examinerons les dimensions suivantes : l'environnement, le climat, les apprentissages, l'intégration et la fin du parcours scolaire au secondaire.

5.3.1.1 Les premières années de scolarisation

L'environnement scolaire, le climat dans lequel se vivent les activités pédagogiques sont des facteurs qui favorisent la réussite ou engendrent des difficultés scolaires. Certaines activités pédagogiques entraînent un repli sur soi chez quatre sujets de la recherche. À titre d'exemple, Marion écrit :

La chose que je n'ai pas aimée, en 1^{re} année, c'est l'utilisation d'une caméra vidéo. Ça me gênait trop. [...] pendant cette année, je n'ai pas vraiment parlé et la prof. se posait des questions quant à ma difficulté à m'exprimer, mais c'est vraiment juste la caméra qui me gênait et les trois intrus qui étaient toujours en arrière pour filmer.

Les apprentissages scolaires se sont bien déroulés pour la majorité des participants à la recherche. L'un d'entre eux mentionne que dès la maternelle, il avait le goût d'apprendre. Cette motivation face à l'apprentissage entraîne d'autres jeunes à s'investir. Comme le souligne Cloé : *« J'avais demandé à ma professeure de me montrer à écrire. Elle m'a donné une feuille lignée et montré des phrases que je devais copier. Bien vite, plusieurs de mes camarades se sont joints à moi »*. Pour certains, la performance et la compétition étaient de mise : *« J'étais obligée d'exceller »* (Ségolène) [...] *« C'était drôle parce qu'il y avait une autre fille dans la classe. [...] on avait de la concurrence entre nous. [...] on voulait toujours obtenir le meilleur résultat scolaire. On prenait ça vraiment à cœur »* (Florence). La régularité dans les travaux scolaires et la mémoire sont des facteurs qui ont facilité la réussite pour trois informateurs. La moitié des gars souligne qu'ils ont eu de bons résultats pendant toutes leurs années au primaire. Victor écrit : *« Ma mère pensait que j'allais toujours avoir de la difficulté à l'école, mais heureusement, les temps ont changé »*. Les apprentissages des valeurs font également partie de l'intégration sociale. Joseph dit avoir appris la franchise, l'honnêteté et le partage à l'école. Enfin, l'apprentissage, pour d'autres est *« presque un jeu »*.

Quelques interlocuteurs parlent de leurs difficultés d'apprentissages durant leur passage à l'école primaire. Camille écrit : *« En première année, je pleurais tout le temps. Dès que j'éprouvais de la difficulté, je pleurais »*. Quant à Christelle, elle a doublé sa 5^e année primaire. Elle souligne : *« Cet épisode m'a vraiment beaucoup marquée parce que des gens qui me connaissaient à peine ont eu le choix de me faire doubler et de m'isoler encore plus, alors que moi, je n'avais même pas un mot à dire »*.

Certains rituels se vivent en 6^e année. Le voyage scolaire ainsi que le bal des finissants sont des activités qui ont imprégné la mémoire de six sujets. Comme l'exprime Aurélie : *« Lors de notre petit bal de finissants, nous avons tous pleuré un coup en croyant que nous ne nous reverrions plus jamais »*.

Bref, pour la majorité des auteurs des récits, leur passage à l'école primaire renferme beaucoup de souvenirs et correspond à une belle partie de leur vie. Comme le souligne Gaya : « *Je n'avais presque pas de responsabilité, je m'amusais presque tout le temps, rien n'était compliqué* ». Certains ajoutent : « *Je vois que c'est au primaire que je me cherchais le plus [...], j'étais ce que les autres voulaient que je sois* » (Gaëlle). Les années à l'école primaire, c'est aussi « *[une période] qui m'a fait vieillir et mûrir à ma manière et maintenant, je comprends beaucoup de choses là-dessus* » (Ségolène). Enfin, comme le souligne Boris : « *J'aimais vraiment tout à cette école. J'aimais mes amis, les profs. J'aimais la cour de récréation, j'aimais l'ambiance qui régnait dans cette école. Je dois dire que ce sont de merveilleuses années. Je ne regrette vraiment rien. Je n'ai que de bons souvenirs* ».

5.3.1.2 L'entrée à l'école secondaire

À l'école secondaire, tous les participants à la recherche changent d'environnement au moins à deux reprises. Les adolescents vont d'abord à l'école secondaire du premier cycle. Cette école regroupe les jeunes de quelques quartiers ou de deux à trois villages environnants. Les données empiriques révèlent que ce premier passage se vit le plus souvent avec de l'anxiété, du doute et des craintes. Un informateur ayant déménagé dans un grand centre urbain écrit : « *Je ne connaissais personne et il faut avouer que certaines écoles dans la région de Montréal font dur et que c'était le cas de la mienne. L'atmosphère de violence et d'intimidation ne me satisfaisait pas du tout* » (Émile).

Les élèves de la recherche se sont ensuite dirigés vers une école de deuxième cycle. Si le passage au premier cycle insécurise quelques-uns, la transition au deuxième cycle se fait plus difficilement. Ils sont davantage inquiets, nerveux et stressés. Le changement est radical pour certains. Passant d'une école contenant entre 100 et 500 élèves à une polyvalente de 2000 élèves, la majorité avait peur de se perdre, de ne pas savoir où aller, d'arriver en retard au cours ou de ne pas aimer ça. Édouard raconte : « *La polyvalente,*

durant les premières semaines, m'est apparue comme un immense désert ; je ne connaissais personne et j'avais de la difficulté à m'orienter ». De plus, la perte d'amies causée par la démultiplication des groupes, le manque de liens avec les enseignants ont été d'autres facteurs amenant une perte de repères pour quelques sujets. D'autres ont apprécié soit l'anonymat de l'école, soit la possibilité de multiplier les rencontres. Joseph écrit : *« J'aimais le fait d'être dans une école où il y avait plein de gens que je ne connaissais pas. Plein de nouveaux visages ».*

5.3.1.3 Les apprentissages à l'école secondaire

Dans l'ensemble, les adolescents de la recherche parlent très peu de leurs apprentissages scolaires. L'accent est davantage mis sur les difficultés reliées à certaines matières telles l'anglais et les mathématiques. Quant aux réussites, les jeunes sont plutôt évasifs sur le sujet : *« Les études allaient bien, je me forçais beaucoup pour avoir de bonnes notes »* (Christelle) ; *« En secondaire 3, j'avais des bonnes notes et du plaisir »* (Emma) ; *« Même chose pour mon secondaire 4. Tout s'est bien passé »* (Olivia), ainsi de suite.

5.3.1.4 La 5^e secondaire

La 5^e secondaire est la dernière étape avant de s'engager vers une nouvelle étape de vie. L'analyse des activités d'écriture démontre que plus le temps avance dans l'année scolaire, plus les informateurs deviennent émotifs dans leurs propos. Tous parlent d'un rituel qui se déroulera dans les semaines suivantes pour souligner la fin de leur parcours scolaire. Chez plusieurs filles, le choix d'un cavalier, l'achat de leur robe et des accessoires occupent leur esprit. L'album des finissants, le bal et l'après-bal des finissants préoccupent d'autres jeunes.

Plusieurs anticipent cette fin d'année. Comme le souligne Laurine : *« J'ai vraiment hâte que l'école se termine parce que j'ai plein de choses à remettre et c'est difficile de tout faire. Je réalise que l'école se termine très bientôt. Ça va être triste quand même »*. Florence constate qu'il y a une plus grande ambiance entre les élèves de la 5^e secondaire. Boris mentionne qu'« *en faisant signer les albums de finissants, je trouve que c'est là qu'on se rend compte qu'il y a du très bon monde autour de nous* ». D'autres anticipent la rupture entre amis : *« C'est certain qu'au bal, ça va me faire un peu quelque chose de voir tout le monde et que je ne reverrai peut-être pas certaines personnes »* (Gaya). Enfin, Gaëlle dit : *« La polyvalente va me manquer. Je me suis fait beaucoup d'amis que je vais perdre parce qu'ils s'en vont à l'extérieur ou whatever. Mais bon, il faut passer à autre chose ! »*.

Sept scripteurs font un bilan de cette dernière année. Tous sont unanimes : c'est leur année préférée. Ségolène écrit : *« L'année la plus difficile émotivement, la plus heureuse, la plus constructive : MON SECONDAIRE 5 »*. Émile enrichit : *« Je peux dire que le secondaire 5 aura été la plus belle de mes années depuis que je vais à l'école. Tous les amis, les profs et ma réussite scolaire »*. Joseph dit : *« C'est toute une étape qui se termine »*. Enfin, pour les informateurs de la recherche, la fin de cette étape représente le commencement d'une nouvelle vie et un nouveau défi.

5.3.2 Projets

Cette sous-catégorie analysera les projets d'études, les incertitudes en rapport avec le projet professionnel, les projets d'emploi ainsi que les projets de vie des vingt-sept informateurs de la recherche.

5.3.2.1 Projet d'études

Sur les vingt-sept auteurs des récits, vingt-cinq d'entre eux ont parlé de leur projet d'études. Leurs champs d'intérêts projetés sont vastes. Certains font référence à leur histoire de vie ou à leur expérience de travail passée dans le choix de leur profession. Coralie écrit : *« Lorsque j'étais très petite, je voulais être designer de mode. J'adorais les vêtements, le dessin et l'univers de la mode. Un peu plus tard, je voulais être avocate. Finalement, [...] Je veux être orthopédagogue. J'ai développé cette passion avec ma petite sœur »*. D'autres veulent être heureux dans ce qu'ils vont faire dans l'avenir. Pour Ségolène : *« Je veux un bon travail, une belle carrière pour être heureuse dans ce que je fais »*. Certains choisissent leur profession en fonction d'une contribution au mieux-être d'autrui ; Édouard souligne : *« Je songe d'ailleurs à devenir enseignant au primaire afin d'aider d'autres jeunes qui n'ont pas la vie facile dans la cour de récréation »*. Enfin, deux informateurs pensent déjà à poursuivre des études universitaires ou à se perfectionner dans un autre domaine : *« Par la suite, je voudrais aller à l'université en criminologie »* (Olivia).

L'anticipation de la nouvelle étape scolaire se vit, d'un part, avec enthousiasme. Pour les interlocuteurs, c'est l'occasion de prendre davantage d'autonomie, de faire de nouvelles connaissances, d'étudier dans le domaine qu'ils ont choisi et d'être traités comme des adultes. D'autre part, ce passage d'une institution à une autre fait craindre certains quant à l'adaptation au nouveau milieu de vie. Flavie écrit : *« Je vais m'ennuyer si je ne m'implique pas au cégep »*. Chose certaine, le projet d'études amène un questionnement sur soi et sur l'avenir. Laurine souligne : *« L'année prochaine, c'est le cégep... Je ne sais pas si ma vie va changer à nouveau, mais une chose est sûre, je vais garder mes amis quoi qu'il arrive »*.

L'importance d'être avec des amis ou de les revoir est soulevée par nombre d'auteurs de la recherche. Pour ceux qui demeurent dans leur milieu de vie actuel, le fait de revoir certains amis les rassure. Comme le souligne Florence : *« Je connais déjà trois*

personnes qui se sont inscrites dans le même programme que moi. Donc, ça aide toujours ». Ceux qui se voient dans l'obligation de quitter le nid familial afin de poursuivre leur projet d'études, cherchent des liens d'appartenance, se questionnent à savoir si d'autres partent dans la même région qu'eux. Joseph écrit : *« J'ai d'ailleurs récemment appris que je n'allais pas être seul là-bas puisque une de mes connaissances va étudier en menuiserie »*.

5.3.2.2 Des incertitudes en rapport avec le projet professionnel

Selon Gauthier (1997b), le défi des choix constitue un obstacle dans le passage à la vie adulte. Devant une grande liberté de décision, l'adolescent se heurte parfois à l'exigence de se réaliser. Il devra s'ajuster entre la poursuite de ses aspirations, la formation acquise et ce qu'offre la société. L'extrait d'Estelle démontre cette complexité face aux choix :

Je suis allée passer un test d'aptitudes pour devenir infirmière auxiliaire. Je ne sais pas pourquoi j'ai choisi ce programme, car je veux travailler avec les enfants. J'étais supposée aller étudier à l'extérieur de la ville en éducation à l'enfance, mais je ne suis pas prête à partir de chez moi tout de suite. J'ai peur de ne pas aimer le programme que j'ai choisi. Je ne me sentais pas prête à faire un choix pour ma carrière future.

D'autres co-chercheurs sont indécis quant à leur choix professionnel. Delphine souligne : *« Je ne suis pas capable pour l'instant de trouver ce que j'aimerais faire »*. Comme le mentionne Gaya : *« Je trouve que c'est tôt pour choisir une profession ; nous n'avons pas assez d'informations en choix de carrière »*. Malgré les incertitudes, les jeunes se sont inscrits dans une institution scolaire. Olivia mentionne : *« Je verrai en temps et lieu. »*

L'attente d'une réponse favorable a préoccupé certains adolescents. Comme l'exprime Christelle : « *Je ne peux pas être plus heureuse qu'en ce moment. [...] le cégep m'a appelée (j'avais été mise sur une liste d'attente) pour me dire qu'il y avait une place pour moi dans mon programme. J'avais beaucoup de peine, j'avais peur de ne pas être acceptée !* »

Enfin, deux auteurs des récits soulignent les exigences d'admission dans une institution scolaire, tant au niveau professionnel que collégial. Ces exigences peuvent contraindre les jeunes à prolonger leurs études au niveau secondaire et à trouver des pistes de solutions afin d'atteindre leurs objectifs. Christelle souligne : « *J'ai eu beau me tuer à lui expliquer [à la mère] que si je ne passais pas mon anglais de 5, je ne pouvais pas aller au cégep. [...] Elle ne voulait pas payer [...] Mon chum m'a payé mes frais d'inscription pour un camp d'anglais* ».

5.3.2.3 Projet d'emploi

Un tiers des interlocuteurs projette de se trouver un emploi pour l'été. Comme le souligne Emma : « *Je ne sais pas trop exactement où aller, mais j'aimerais bien travailler dans un resto, soit comme serveuse ou hôtesse. J'aimerais aussi aller travailler au club vidéo* ». Certains pensent aller consulter le Carrefour Jeunesse Emploi. D'autres ont déjà reçu leur confirmation d'emploi pour l'été. Ambre écrit : « *J'ai appris que j'avais été choisie pour travailler comme monitrice de terrain de jeux* ». Quelques jeunes anticipent les bienfaits que va procurer cet emploi : « *Se faire de l'argent de poche pour passer l'été, pallier aux dépenses encourues pour le déménagement ou encore payer leurs frais de scolarité* ».

5.3.2.4 Projet de vie

Plus de la moitié des scripteurs ont parlé de leurs projets de vie. Finir les études secondaires, c'est, pour eux, *le début d'une nouvelle vie* qui est à la fois *excitante* et *angoissante*. Comme l'exprime Boris : « *Je dois avouer que j'ai quand même peur, mais j'ai également tellement hâte que ça arrive* ». Ces jeunes ont plusieurs projets en tête : se trouver un emploi qu'ils aiment, voyager, explorer et découvrir le monde, fonder une famille et avoir des enfants. Ce qu'ils désirent surtout, c'est d'être heureux et de s'épanouir.

Quelques jeunes anticipent leur déménagement. Comme l'exprime Ségolène, « *Je trouve ça difficile de devoir tout laisser ici pour faire ma propre vie. Ça me fait beaucoup de peine* ». Pour Emma, être en appartement, c'est aussi prendre ses responsabilités et s'occuper de ses choses. Cette transition se voit également comme un changement radical avec ce qu'ils sont habitués de vivre : « *Montréal, ce n'est pas ici* » (Ségolène) ; *Le taux de criminalité n'a rien d'encourageant* » (Olivia)». Cependant, tous partent positivement. Christelle écrit : « *Je suis vraiment dans ma bulle : appartement, vie de couple, études dans mon domaine, autonomie. Je suis vraiment heureuse* ».

5.3.3 Spiritualité

L'univers des valeurs influence les significations que prennent, pour les jeunes, la vie, le monde et la relation à autrui. Cet univers valoriel guide l'agir dans les décisions à prendre (Gauthier, 1997a). L'axe même de la recherche, la construction identitaire à partir d'une démarche autobiographique, renvoie à la dimension spirituelle, à la dimension intérieure de la vie des vingt-sept apprenants. Si les jeunes se sont engagés dans un tel parcours, c'est qu'il y a, chez ces derniers, un appétit de sens. Cette quête de compréhension de soi, de la vie et de la mort est un besoin fondamental : Pourquoi suis-je là ? Pourquoi est-ce que je vis ? Ils y trouvent parfois des réponses individuelles : « *Ce qui*

rend la vie excitante, c'est justement les petits défauts. Une vie parfaite serait ennuyante à mourir non ? » (Édouard). Dans des moments plus sombres, ils se questionnent autrement : *« Si la vie n'est faite que de choses comme cela... Pourquoi dit-on que la vie est belle ? Pourquoi les choses finissent toujours mal ? »* (Mathis). En d'autres temps, les questions ont besoin de s'estomper : *« Depuis quelques temps, je n'ai même plus le goût de m'en faire avec grand-chose. Je ne veux même plus perdre du temps à me poser des questions existentielles. Je vis ma vie à ma façon, voilà tout ! »* (Boris).

Dans leur quête de sens, les jeunes de la recherche essaient de se positionner et de se définir individuellement, de trouver leur authenticité personnelle. Chacun exprime ce qui est vrai pour lui, chacun détermine ce dont il a besoin : *« J'aime profiter de la vie, je n'aime pas être trop souvent à la même place. J'aime ça bouger, changer d'air, surtout partir dans le bois prendre une bonne marche »* (Victor).

Les adolescents sont à la fois vivants et inquiets, préoccupés de leur avenir. D'une part, comme l'exprime Émile, la vie s'ouvre à eux : *« C'est bientôt le temps de faire le grand pas parmi le monde des adultes »*. D'autre part, d'autres racontent : *« Je n'ai pas le goût de commencer ma vie en tant qu'adulte. Je n'ai pas le goût d'avoir 18 ans. Je crois que je n'ai pas fini d'apprendre encore au secondaire et j'ai l'impression de ne pas avoir tout fait ce que je voulais faire. [...] J'ai peur de me tromper »* (Delphine). Plusieurs d'entre eux se rassurent : *« J'adore la vie. Il y a toujours des hauts et des bas, mais je sais que c'est comme ça pour tout le monde »*. D'autres ont appris de leurs expériences. Mathis écrit : *« Je sais qu'après un moment, les choses vont s'arranger, mais c'est sur le moment que c'est dur »*. Certains ont développé leur propre philosophie : *« toutes les expériences, bonnes ou mauvaises, m'apprennent dans le cheminement de ma vie »* (Ambre) [...] et *« vaut mieux l'avoir vécu et avoir passé au travers que de regretter toute notre vie et de se demander ce qui se serait passé si on y était allé »* (Édouard) [...] *« et qu'il est permis de faire des erreurs dans la vie »* (Victor).

Chose certaine, dans la démarche autobiographique, beaucoup de jeunes ont appris d'eux-mêmes et font davantage confiance en la vie : « *Je trouve bien de penser comme ça aujourd'hui, parce qu'avant, je me privais de tout à cause de la peur. Aujourd'hui, il y a encore parfois de petits accrochages, mais il y eu une nette amélioration* ». Pour Jade : « *Je veux passer à autres choses et voir comment la vie est belle* ». Enfin, comme le disent si bien Florence et Émile : « *La vie continue ! [...] Il faut en profiter au maximum* ». Les adolescents de cette recherche deviennent ainsi des sujets/acteurs engagés activement dans la construction de leur propre vie.

CHAPITRE VI

UNE VISÉE ÉDUCATIVE DANS LE CHEMINEMENT DES AUTEURS À TRAVERS UNE DÉMARCHE AUTOBIOGRAPHIQUE

Introduction

Ce chapitre rend compte de l'analyse des données empiriques en lien avec la production de connaissances sur la démarche autobiographique comme outil d'accompagnement dans la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire dans un cours optionnel « *Formation de la personne* ». Il comprend quatre sections. Tout d'abord, la première section propose un retour sur le cheminement des vingt-sept auteurs des récits lors de la démarche autobiographique. La deuxième section aborde la création d'un lien de reconnaissance enseignante-chercheure/élève à partir des activités d'écriture. La troisième section présente les retombées de la démarche autobiographique chez les participants de la recherche et, en guise de conclusion, la quatrième section porte sur des réflexions développées dans le journal de bord de la chercheure concernant une vision éducative de la démarche autobiographique. Enfin, dans ce chapitre, certains noms d'auteurs semblent nouveaux ou semblent davantage pris en exemple. Cet état de fait n'est que pure coïncidence. La chercheure a privilégié les extraits les plus significatifs pour illustrer les nouvelles données.

6.1 Retour sur le parcours des vingt-sept auteurs des récits

La section, retour sur le parcours des vingt-sept auteurs des récits, présente la démarche autobiographique comme un changement de paradigme dans un contexte scolaire pour les élèves, l'analyse des intentions des participants au début de l'aventure de la recherche, le cheminement, la compréhension et l'affirmation de soi dans le rapport à l'écriture ainsi que les va-et-vient de l'analyse dans la démarche autobiographique.

6.1.1 La démarche autobiographique dans un contexte scolaire : un changement de paradigme

L'analyse des données permet de voir que dans un contexte scolaire, la démarche autobiographique auprès d'adolescents de la 5^e secondaire vient chambouler l'élève sur sa façon de penser et de concevoir l'apprentissage. D'une part, introduire des cours sur le développement de l'être humain à partir de questions essentielles liées à l'existence, c'est aller à l'encontre de ce qui se promeut dans les écoles, c'est-à-dire une approche pédagogique davantage axée sur la rentabilité et la performance (Boutin, 2004). D'autre part, introduire une démarche autobiographique auprès d'adolescents, c'est changer de paradigme, c'est adhérer à une approche de l'action pédagogique souscrivant au développement de la personne sous tous ses aspects.

Au début de la recherche, certains élèves expriment le « choc culturel » qu'ils vivent. L'expression, en désignant l'enseignante-chercheure, « *Je pensais vraiment que tu étais folle* » en dit long sur le changement de paradigme entre l'enseignante-chercheure et des élèves à partir d'une démarche autobiographique. Comme le souligne Pineau (1998), dans cette approche, les discours, les relations et les positions instituées ne sont pas les mêmes.

Au début de la recherche, quelques élèves sont enthousiastes à l'idée de travailler à partir de soi, de construire, au fur et à mesure, les étapes du cours, d'apprendre à se connaître, d'échanger, « *de faire les choses autrement* ». D'autres, cependant, perdent leurs points de repères. Les adolescents de cette recherche sont amenés à choisir, à réfléchir, à écrire, à dialoguer, à socialiser et à développer leur créativité. Boris écrit :

Je ne pensais pas que ça serait aussi dur de parler de ce qu'on veut. Ça doit être parce que je suis quelqu'un qui aime que tout soit très clair, que lorsque je fais quelque chose, que je n'ai pas de questions à me poser. Je reste toujours quelqu'un qui a besoin, lorsqu'on me demande de faire quelque chose, de savoir absolument comment le faire. J'ai de la difficulté à agir par moi-même. J'ai besoin de soutien.

La démarche autobiographique demande un effort pour se construire, demande un investissement qui n'est pas, de prime abord, facile pour certains participants de la recherche. Dans le contexte de cette recherche, la présence de l'enseignante-chercheuse souscrit au développement de l'élève afin que ce dernier devienne son propre soutien, c'est-à-dire de plus en plus sujet de son existence, de plus en plus responsable de ses choix existentiels. Mathis prend conscience :

Je ne pourrai jamais m'élever au dessus des autres si je ne me connais pas complètement, si je ne sais pas comment je pense au fond de moi et j'ai réalisé cela depuis cette année ici. L'humain est en perpétuel changement. Le mieux qu'on puisse faire, c'est d'essayer de le comprendre au mieux de sa connaissance. [...] Ce qui me distinguera des autres, c'est ma force à réduire cette souffrance, pour finir par la rendre banale, sans effet sur moi pour que je puisse atteindre mes rêves sans laisser les autres venir tout gâcher.

L'analyse des données permet de voir que durant la démarche autobiographique, l'élève participe à une épistémologie constitutive de questionnements et de réflexions à rebours. C'est, pour ce dernier, une occasion privilégiée d'apprentis/sage. De plus, tout au long de son parcours, l'élève découvre ou approfondit l'idée que chaque événement peut se révéler comme une opportunité de se construire, de se comprendre et de comprendre autrui. En regardant sous différents angles et d'une façon plus positive ses événements, il apprend progressivement qu'il a du pouvoir sur ses réactions, sur ses émotions et sur la représentation de ces événements. Le jeune développe ainsi une responsabilité vis-à-vis de son existence et de ses actions.

Dans le contexte de la recherche, la démarche autobiographique permet à l'élève de découvrir un autre sens à ses événements de vie et de vivre un sentiment d'unification. Comme le démontre l'extrait suivant, la situation d'Ambre demeure relativement inchangée, mais la compréhension de l'événement s'est transformée. Dans la démarche autobiographique, c'est par un nouveau positionnement que les auteurs deviennent capables à la fois d'assumer leur passé et de déterminer leur avenir. Les jeunes réalisent que les

situations vécues sont complexes, qu'elles contiennent plus d'un élément et que lorsqu'une difficulté surgit, cette dernière n'appartient pas seulement à l'autre, mais l'inclut également. Si se plaindre et jouer à la victime entretiennent le cercle vicieux de la souffrance, travailler sur soi et se mettre en action construisent la personne vers un devenir autonome, responsable et consciente de soi et d'autrui. Ainsi, les adolescents de la recherche s'émancipent et se libèrent de tensions. Les propos d'Ambre sont évocateurs :

L'écriture m'a vraiment permis de me libérer face à mon père. Je n'ai plus peur de l'affronter, car j'ai découvert son problème de stress. L'écriture m'a aussi permis de remettre mes idées en place dans ma relation et j'en suis plus qu'heureuse. En 4 mois, je trouve que j'ai fait beaucoup de chemin. Je suis passée de la petite fille qui se pogne avec son père à une fille tolérante et compréhensive face à lui. [...] Je suis fière de réaliser qu'il change et qu'il se force pour moi. Moi, de mon côté, je serai de mieux en mieux.

6.1.2 Les intentions : à la conquête de soi, d'autrui et de la famille

La démarche autobiographique demande un effort et un investissement de la part des adolescents. Cet engagement sous-tend des désirs et/ou une ou des attentes qui sont parfois plus ou moins conscients. Au début de la recherche, tous les jeunes de la recherche réfléchissent sur leurs objectifs de parcours. Cette première capsule d'écriture, intentionnalité, renvoie à l'expérience intérieure des auteurs des récits. Cette activité scripturale les place en projet en tant que sujet de leur vie.

L'analyse des données empiriques révèle que les désirs et/ou les attentes des apprenants de la recherche à propos de la démarche autobiographique se divisent en trois grandes catégories : le travail sur soi, le travail sur la relation à autrui et le travail sur la relation avec un membre de la famille. Majoritairement, les adolescents ont exprimé leur désir de travailler sur eux-mêmes et sur la relation à autrui. Pour la première catégorie, les jeunes souhaitent développer des ressources intérieures pour mieux se connaître et pour être

mieux avec eux-mêmes. Ils manifestent d'une part leur désir de se dépasser, de se responsabiliser, d'avoir davantage confiance en eux, de dédramatiser des situations et d'accepter la critique. D'autre part, leur besoin d'être mieux avec eux-mêmes s'exprime par leur désir d'apprendre à contrôler leurs émotions, à gérer leur stress, à vaincre des peurs et à améliorer le sommeil.

En ce qui concerne la deuxième catégorie, le travail sur la relation à l'autre, toute proportion gardée dans le rapport filles/gars, les gars expriment unanimement leur désir d'apprendre à s'ouvrir à l'autre. Derrière ce souhait, ces derniers parlent de leur difficulté de parler de soi, d'entrer en relation avec une fille, leur désir de mieux comprendre les relations aux autres. Les garçons de cette recherche éprouvent un besoin d'entrer en relation plus intime avec l'autre. Boris résume bien la situation : « *J'aimerais pouvoir être à l'aise de parler de choses sérieuses avec les autres. J'ai beaucoup de difficulté à pouvoir me confier aux autres. Je n'ai aucun problème pour les écouter et tenter de les aider, mais je suis incapable avec moi* ». Quant aux filles, elles aspirent aussi à s'ouvrir à l'autre : être capables d'émettre leurs opinions, travailler la relation d'amitié avec une amie, avec l'amoureux ou l'ex-amoureux ou encore travailler la timidité avec les gars. En général, les filles recherchent des relations harmonieuses et désirent exprimer leur individualité. L'extrait de Delphine donne un exemple de ce désir : « *J'aimerais parler avec facilité de mes opinions et non de celles des autres* ».

Enfin, la dernière catégorie, le travail sur la relation avec un membre de la famille, concerne uniquement les filles et représente près de la moitié du groupe. D'une façon décroissante, les filles souhaitent travailler la relation père/fille, la relation mère/fille, la relation aux parents et les relations avec le frère et le beau-père. Dans cette catégorie, est relaté le besoin du regard du père et des difficultés relationnelles avec un membre de la famille. Olivia écrit : « *Mon but [...] serait [...] que la relation que j'ai avec mon père cesse de m'affecter. Je suis incapable de m'empêcher d'espérer qu'il s'occupe de moi. Je*

sais qu'il m'aime et que je compte probablement pour lui, mais on dirait qu'il n'est vraiment pas capable de le montrer ».

Bref, l'intentionnalité exprime le désir des sujets à savoir-être, savoir-agir, savoir-dire, savoir-créer et à savoir-communiquer autrement. Ce désir ne peut se développer que dans le rapport à l'autre, entre l'enseignante-chercheure et l'élève ou entre l'enseignante-chercheure et les apprenants ou encore, entre les apprenants. La recherche démontre que c'est dans et par le regard porté sur lui-même, sur l'autre et de l'autre sur soi que l'élève peut se transformer.

6.1.3 Le rapport à l'écriture autobiographique : cheminement, compréhension et affirmation de soi

Dans cette recherche, l'écriture prend une place importante dans les activités proposées aux jeunes. L'écriture, comme acte, comme mouvement solitaire, place l'élève en action face à sa vie dans le but d'une meilleure compréhension de soi, de l'autre et du monde. Pour certains jeunes de cette recherche, cette démarche personnelle se développe progressivement. Si écrire, pour la plupart des filles, va de soi, pour les garçons, c'est plutôt ardu. Le scepticisme et le syndrome de la page blanche se révèlent des obstacles à la mise en action des auteurs. Marion souligne : *« J'avoue qu'au début, l'écriture ça ne me disait rien. Je trouvais   a fatigant et inutile, mais au fur et à mesure que j'écrivais, je me rappelais des souvenirs et ça m'a permis de faire le point »*. Une fois l'activité enclenchée et la concentration installée (*«   tre dans sa bulle »*, Jade), l'écriture devient une activité agréable, *« une sorte de liberté d'expression et de sentiments »* (Florence). Le temps passe généralement rapidement lorsque le jeune trouve un élan créateur: *« Ah !   a à l'air qu'on arrête. Je te dirai donc la suite une prochaine fois »* (Coralie).

Durant les activités d'écriture, chacun va à son rythme. Ce qui importe, c'est de se mettre en action, ne serait-ce que de coucher sur papier les émotions vécues ou les   tats

d'âme du moment. Un des facteurs qui influence le mouvement vers l'écriture est la disposition psychique dans laquelle le jeune arrive en classe. Dans des moments de plénitude, il a davantage le goût d'écrire : « *Un autre petit deux minutes s'offre à moi pour pouvoir discuter avec mon cahier* » (Flavie). D'autres journées, il n'y a vraiment rien à faire. La fatigue, l'état de santé ou l'état d'âme du jeune ralentissent considérablement le mouvement vers l'écriture. Flavie écrit : « *Je n'ai pas eu une belle nuit. J'ai dormi seulement cinq heures. J'ai pleuré beaucoup. J'ai les yeux bouffis et je ne veux pas repenser à ça* ». Certains élèves, comme Flavie, s'excusent même de ne pouvoir continuer l'activité : « *Désolé, le prochain texte sera mieux* ».

Les adolescents sont invités à écrire les émotions ressenties durant les activités d'écriture proposées lors de la démarche autobiographique. Ces émotions peuvent être autant positives que négatives. Plongés dans leurs souvenirs, certains les vivent discrètement dans la classe. Jade écrit : « *Je voulais l'écrire tantôt dans mon cahier, mais je pensais aux mots et aux tournures de phrases à prendre, puis je revoyais les images dans ma tête. Je suis devenue crispée. Les points fermés. Je suis devenue fâchée et j'ai pleuré parce que je n'en ai jamais parlé* ». Dans cet extrait, il y a, comme le dirait de Villers (1996), un message à la fois porteur d'une souffrance et d'une force du vouloir dire, d'un projet d'exister. Les mots donnent la possibilité d'ouvrir un espace de prise de paroles pour construire du sens à partir d'expériences vécues (de Villers, 1996 ; Pineau, 1986).

Durant l'écriture, l'élève est amené à chercher le besoin non comblé qui se cache derrière l'émotion ressentie ou encore trouver ce qui enchante la vie dans l'optique d'être attentif à soi. L'expression des émotions demande donc à être comprise. L'analyse des activités d'écriture permet d'énumérer les principaux besoins recherchés par les adolescents de l'étude: besoin de respect, besoin du regard de l'autre, besoin d'être soi et besoin d'autonomie. Cette analyse amène les jeunes de la recherche à s'interroger: « *Ça serait une chose à quoi il faudrait que je pense. Pourquoi ça me dérange* » (Jade). Ces adolescents

trouvent parfois des réponses : « *J'aimerais bien que tu [père] me dises que tu m'aimes des fois* » (Camille).

Comme le souligne Josso (2005), l'être de cognition est sollicité dans une démarche autobiographique. Les processus d'analyse, de compréhension, d'interprétation et de connaissance sont à l'œuvre dans l'expression de la vie. L'écriture permet de structurer la pensée. Ainsi, une distance se creuse entre ce qui est dit et celui qui le dit (de Villers, 1996). Sans pouvoir mettre des mots sur le processus de changement qu'apporte le travail d'écriture, les sujets de l'étude ressentent un changement, une modification dans leur comportement. Coralie écrit :

Après avoir écrit mes quelques pages sur le gars que j'aime, je me sentais beaucoup plus libre. Ça ne me pesait plus autant, tout me paraissait soudainement moins compliqué... moins dur après. Je sais que ça a vraiment changé quelque chose, et je ne dis pas ça pour faire plaisir à quelqu'un. J'ai vraiment constaté que mes réactions n'étaient plus les mêmes, j'étais moins fataliste, moins déprimée... parce que j'avais enfin fait le point sur mes états d'âme, sur tout ce qui se passait. J'ai trouvé le mot que je cherchais. C'était structuré.

Le dévoilement d'un événement de vie en relation avec autrui peut gêner, rendre mal à l'aise. Pour de Villers (1996), l'expérience de communication interpersonnelle exerce à la fois un pouvoir d'attraction et d'angoisse quant au dévoilement de certains aspects de l'histoire de vie. Élise souligne : « *Je trouve cela dur de parler de ça aujourd'hui. Comme j'ai dit, je trouve que c'est de parler de lui dans son dos [père]!* ». Ces jeunes sont appelés à dépasser leur peur d'être déloyaux, d'être jugés ou d'être critiqués afin d'être davantage soi. Ils apprennent à se dépasser, à s'affirmer dans ce qui est fondamental pour eux, à se donner une nouvelle chance de trouver une issue positive à ce qu'ils vivent.

La recherche de sens est proportionnelle au besoin de compréhension. L'analyse des données donnent à voir que plus le jeune est motivé à trouver du sens en rapport avec une difficulté, plus il désire approfondir une relation et plus il cherche des façons constructives

de comprendre la situation. Il utilise différentes stratégies de résolutions de problèmes afin de répondre à son ou à ses besoins. Il devient le principal acteur de son développement, de ses propres stratégies pour résoudre certaines de ses difficultés. Il donne une direction à ses expériences de vie : « *J'ai vraiment pris le temps de regarder comment j'agissais avec mon père et vice versa. Aujourd'hui, j'ai plus de facilité à dire à mon père qu'il n'est pas souvent à la maison et qu'il devrait peut-être travailler moins pour prendre du temps avec nous* » (Laurine).

L'écriture permet des prises de conscience qui peuvent non seulement se révéler à soi lors de l'écriture, mais aussi lors d'une conversation dans la vie privée. Ce nouveau positionnement entraîne un changement dans le rapport à autrui. Coralie (16) écrit :

Le jour après que j'eus écrit dans mon cahier sur ma relation avec lui [le chum], je lui ai parlé et j'étais vraiment bien, calme, autant amoureuse, mais bien structurée cependant. Dès les premiers instants, une ambiance très agréable s'est installée et c'est comme si soudainement, il avait adopté le même état que moi. Ce fut une de nos très belles, si ce n'était pas la plus belle de nos conversations. C'est des petites choses comme ça qui me font réaliser ce que ça [l'écriture] m'a rapportée.

L'écriture permet parfois de réaliser la dynamique développée au cours de sa vie. Gaëlle mentionne : « *Sur le coup du moment, je crois peut-être ne rien ressentir, mais en écrivant, je sens les sentiments que j'ai* ». Écrire, c'est se parler à soi-même, c'est prendre conscience des sentiments réels qui habitent les pensées. Écrire permet de prendre du recul, de se libérer et de s'épanouir. Écrire permet une transformation de soi.

6.1.4 L'écriture adressée et l'écriture d'un journal intime

Six participantes de recherche expriment bien la différence entre le journal intime et l'écriture adressée. Écrire à la maison ou dans un journal intime, *ce n'est pas comme écrire à l'école*. Jade explique : « *Ça fait très longtemps que j'écris chez-moi, mais ce cahier m'a*

poussée à aller plus loin, à remonter même jusqu'à mon enfance et à y réfléchir ». Pour Laurine, écrire dans son journal personnel, c'est raconter les petits moments de la vie qui l'ont marquée : « *ce qui me fait de la peine ou qui me rend joyeuse* ». Le journal intime est un confident de soi à soi. L'individu s'envoie un message. Il émet une trace de son dialogue intérieur. Comme le souligne Cyrulnik (2003), l'écriture d'un journal intime fait acte de ce qui s'est passé pour soi, à soi.

Dans le contexte de la recherche, la démarche autobiographique donne la chance d'écrire sur des sujets et/ou des événements auxquels l'élève ne se serait pas attardé. L'adolescent prend comme objet de connaissance sa vie ou plus précisément des événements de celle-ci. Comme le souligne Florence : « *Jamais avant j'écrivais sur des thèmes particuliers de ma vie* ». L'écriture, liée au contexte d'une démarche autobiographique dans une institution scolaire, se distingue du journal intime par l'existence d'une relation à un tiers. Cette relation, ponctuée dans le temps, permet à l'auteur d'entrer non seulement dans un dialogue intérieur, mais également dans un dialogue avec un éducateur-accompagnateur.

De Villers (1996) mentionne que dans le contexte de l'écriture, l'adresse a un effet déterminant sur la narration. Dans le contexte de cette recherche, l'adolescent existe dans sa singularité et sa différence pour quelqu'un d'autre, c'est-à-dire pour l'enseignante-chercheuse. L'élève a un prénom, un nom, des événements à raconter, des réflexions à partager ; il a des savoirs acquis. Afin d'accompagner la construction de nouveaux savoirs, l'enseignante-chercheuse fait un travail de transfert éducatif auprès de l'élève. Ainsi, l'enseignante-chercheuse met en jeu son propre désir de savoir afin qu'un signe de reconnaissance s'échange dans la relation formative avec le sujet. Ce n'est que par ce biais que le co-chercheur s'autorise à s'engager dans l'émission de son propre désir. Dans l'écriture adressée, l'enseignante-chercheuse peut saisir le désir d'émancipation de l'auteur du récit et l'accompagner dans l'affranchissement de ses peurs par l'écoute, le soutien et le

questionnement. Victor écrit : « *Je dis en écriture que je les aime mes parents, mais en personne, je ne suis pas capable. On dirait que j'ai peur qu'ils me trouvent « flo ». Tu sais, comme si un gars de 17 ans n'avait pas de sentiment...».*

La recherche démontre que si la transformation de savoirs identitaires passe par les savoirs acquis, c'est par la sociabilisation de la parole que peuvent se construire de nouveaux savoirs. Dans l'élaboration de son récit de vie, l'élève réfléchit, ordonne, structure à partir des mots. Il réfléchit sur sa propre pensée. Ce n'est qu'après cette intégration qu'il devient possible, pour certains auteurs, de partager oralement leur expérience à autrui, que ce soit avec un parent ou un ami, sans débordement émotif. Les scripteurs s'approprient autrement leur événement. Après avoir travaillé ses événements, Jade prend conscience : « *Un coup que j'ai tout exploré un de mes sujets, après j'en parle et je me sens encore mieux.*

Enfin, les activités d'écriture autobiographique en classe sont ponctuées dans le temps. Le jeune est nécessairement invité à faire l'effort d'écrire, que ce soit sur un thème abordé en classe, un thème de son choix ou encore lors de la rédaction de son récit de vie. L'écriture adressée permet non seulement de communiquer avec autrui, mais aussi d'être écouté et de se faire reconnaître dans son existence. Comme le souligne Delphine : « *J'avais un journal intime [...] mais je ne savais pas quoi écrire dedans, donc je trouvais ça énormément plate. [Ici], Je trouve ça intéressant puisqu'il y a quelqu'un qui me répond et c'est vraiment intéressant, le fun ».*

6.1.5 Les va-et-vient de l'analyse dans la démarche autobiographique

Plusieurs auteurs soulignent que le narrateur est le premier interprétant de son récit (Documentaire, 2004 ; Josso, 1998 ; de Villers, 1996). Dans une démarche autobiographique, la construction de sens renvoie à la signification subjective des faits et

des expériences vécues (Documentaire, 2004). Dans cette recherche, l'écriture propulse l'ensemble des adolescents vers la réflexion et l'analyse de leurs propres données. Cette étape souscrit à l'acquisition d'apprentissages signifiants contribuant à développer un savoir sur le sens des événements de sa vie et à se projeter dans l'avenir afin de se tailler une place dans le monde humain.

Les prochains points relèvent les effets de l'analyse de la démarche autobiographique sur la construction identitaire d'adolescents en fin d'études secondaires. Les jeunes de la recherche font des constats lors des activités d'écriture et/ou de leur bilan de la démarche autobiographique. À l'intérieur de ces constats, nous retrouvons le plaisir d'écrire et d'analyser développé au cours de la démarche et leurs perceptions quant à la différence entre écrire et socialiser.

6.1.5.1 Des constats à propos de l'analyse

Pour tous les jeunes du corpus, travailler sur leur vie leur permet de s'expliquer à soi-même, à partir de la mise en mots, ce qu'ils sont, ce qu'ils font, ce qui les hante, ce qui les influence et ce qu'ils désirent être. L'analyse les amène à mettre de l'ordre dans leurs idées, dans leur façon d'être et d'agir et de trouver un sens à ce qu'ils pensent et à ce qu'ils vivent.

Dès les premières semaines de la démarche autobiographique, certains auteurs sentent le besoin de faire un retour sur leurs écrits. Ils sentent des tensions identitaires (Higgins, 1987). Ce retour les pousse à réfléchir, à se questionner et à revoir parfois certains de leurs comportements et attitudes à propos d'eux-mêmes et d'autrui. Mathilde écrit : *« J'ai relu mon texte... mes écrits du 10 février, c'est-à-dire qui date d'il y a 9 jours. [...] j'aurais déjà des corrections à faire sur ces écrits. J'ai dit des choses que je n'ai pas trouvées correctes [...] immatures. [...] j'ai pensé à mes buts, quels sont mes buts dans ce cours »*. En d'autres mots, Mathilde se positionne en regard de sa vie et en regard de

l'autre. La réflexion, le questionnement et la prise de conscience entraînent Mathilde à poser une action : « *J'ai foncé et je me suis dit : je n'ai vraiment, mais vraiment rien à perdre. [...] J'ai exprimé mes sentiments à cette personne, dû à un malentendu. Cet incident m'a permis de foncer et de me montrer à moi-même mes vraies valeurs* ». Cet exemple illustre les effets de l'analyse sur l'élaboration et la construction de l'auteur. Mathilde s'est construit une image positive d'elle-même en plus de s'affirmer dans ses valeurs.

Analyser, pour les auteurs, c'est aussi prendre conscience de ses qualités comme de ses défauts, de voir ses progressions comme ses points à améliorer. Dans cette recherche, l'analyse permet aux jeunes d'orienter leur pensée vers la compréhension de leur histoire au lieu de mettre l'accent sur les causes. Ce travail modifie à la fois la représentation d'un événement existentiel et la représentation de soi, voire d'autrui. De plus, la réalité devient davantage objective. L'analyse est donc un moyen d'accéder à la pensée, au sens et à la vie. Voici l'exemple de Ségolène :

Je vis maintenant avec les situations qui m'ont fait mal et je les considère comme partie de moi, mais je ne les considère plus comme étant grosses et je ne me rabats plus sur moi-même en pensant à ces histoires « Je suis passée de p'tit biscuit écrasé à une femme forte. Je m'affirme et je dis mon opinion sans me soucier de ce que les gens en pensent. Je suis plus apte à dévoiler mes sentiments et à dire aux autres ce qui me déplaît. Grâce à tous ces événements, je suis la personne que je suis et je me tiens debout ! Je suis fière de moi et de tout ce que j'ai accompli dans la vie.

Parfois, les idées fusent de partout et l'élève s'octroie un temps d'arrêt : « *Je m'arrête là parce que j'ai la tête remplie d'idées. Je vais penser à tout ça et réécrire plus tard* (Jade) ». Ce temps d'arrêt permet de prendre du recul, de réfléchir et de placer ses idées. Comme le souligne Édouard : « *En prenant un peu de recul, on peut voir* ». L'écriture et l'analyse donnent des idées, du courage pour surmonter des obstacles et orientent le jeune dans sa vie. Boris écrit : « *Je sais vers où me diriger et j'ai une bonne idée de [ce que je dois] faire pour m'en sortir [...]* ».

Bref, les mots employés par Jade en disent long sur son appréciation à propos de l'analyse de ses écrits : « [...] *je n'aurais jamais pensé à faire une analyse comme celle-là et je me sens privilégiée d'avoir su comment faire une analyse* ». Enfin, pour quelques filles du groupe, l'écriture et l'analyse se révèlent des outils à conserver pour une meilleure compréhension de soi dans les événements de vie à venir. Ambre mentionne : « *Je vais faire du mieux que je peux pour garder cette bonne habitude d'écrire pour toujours faire le point et analyser la situation pour la voir sous un angle différent* ».

Le plaisir d'écrire et d'analyser

Dans le contexte de cette recherche, l'élève trouve pas à pas un plaisir dans l'écriture et dans l'analyse. Il saisit l'enjeu de la découverte du sens et éprouve une satisfaction dans la réalisation de ses progrès. Jade écrit : « *J'ai aimé ça écrire aujourd'hui, vraiment beaucoup parce que j'ai appris des choses* ». Les apprentissages réalisés au cours de l'écriture créent une anticipation dans la conquête de soi et de son monde : « *Pour aujourd'hui, je crois que c'est tout, mais j'espère avoir l'occasion de réécrire sur moi* » (Ambre). C'est à partir de la perspective de s'épanouir intérieurement que l'élève trouve son essence, son plaisir d'être. Il a l'impression de s'accomplir. Mathilde mentionne : « *Je suis fière de moi. Je crois qu'en très peu de temps, j'ai appris à changer. J'ai évolué intérieurement* ».

Comme le démontre l'analyse des données empiriques, le plaisir d'écrire et d'analyser ne s'acquièrent pas dans l'immédiateté. Il est le résultat d'un investissement de la part de l'auteur à vouloir comprendre et à trouver ses propres réponses. Ce résultat peut avoir été stimulé par les échanges entre l'enseignante-chercheuse et l'élève. Comme le souligne Ségolène : « *Je tiens à te dire merci de m'avoir écoutée, car tu m'as aidée énormément ! Un peu grâce à toi, surtout grâce à moi, comme tu le dis si bien* ». Durant la démarche autobiographique, l'enseignante-chercheuse apprend à l'élève que l'enseignant

seul n'y peut rien. C'est à partir de l'initiative et de l'ouverture que prend l'auteur en regard de la compréhension de sa vie qu'il peut y avoir des transformations. L'élève s'ouvre à ce que l'enseignante-chercheure offre. L'élève, comme co-chercheur, fait partie de sa propre réussite. L'enseignante-chercheure est là pour le soutenir, le guider, l'accompagner dans son cheminement et l'aider à s'ouvrir à ses propres ressources. Le plaisir prend forme dans une relation et dans la relation entre le travail d'écriture, l'analyse et le sentiment de bien-être ressenti lorsque le sens émerge. Enfin, Jade écrit : « *Je ne sais plus quels mots prendre pour dire comment j'ai aimé ça [écrire et analyser]* ».

La socialisation des écrits

Comme le lecteur a pu le lire dans le chapitre méthodologique, dans la démarche autobiographique, du temps est alloué pour l'échange et la discussion entre les jeunes du groupe sur les capsules d'écriture. Les élèves de la recherche révèlent que le dévoilement de certains passages de la vie est plus facile lors des discussions en dyade ou en triade qu'en grand groupe. Le choix du ou des confidents et l'intimité produite par le petit nombre d'élèves sont propices aux échanges. En ce qui concerne la socialisation en grand groupe, la confiance entre les pairs est plus difficile à instaurer : « *Je ne fais pas confiance à tout le monde dans le groupe* » (Ségolène). Outre le nombre d'élèves, plusieurs autres raisons expliquent la difficulté pour un adolescent à s'ouvrir au groupe. Les sujets soulignent l'histoire personnelle dissimulant un rejet ou un conflit qui n'a pas été réglé avec un autre jeune du groupe depuis l'école primaire ; une confiance ébranlée suite à la divulgation d'un secret de la part d'une meilleure amie ou d'un adulte ou encore, la honte qui persiste, suite à une expérience difficile vécue au su d'autres élèves, tel le dévoilement d'une partie de son corps sur Internet. Enfin, majoritairement, les auteurs identifient, comme des facteurs ralentissant la prise de parole : la gêne, la peur d'être jugé et critiqué.

Lors de la socialisation en grand groupe, l'effet d'entraînement s'alimente à partir de la divulgation de la première expérience racontée. Elle donne habituellement le ton à la

discussion. Le thème peut être abordé superficiellement ou plus en profondeur. De plus, certaines règles, telles « personne n'a le droit de regard sur ce qui a été prononcé par l'élève », invitent certains jeunes à prendre le risque de se dire. L'élève prend la responsabilité de sa parole. Le respect de soi est à privilégier. La censure fait aussi partie de la socialisation : « *Tu ne dis pas tout ce que tu penses* (Marion) ». Comme le souligne Élise : « *Si tu le socialises, c'est parce que tu voulais en parler* ».

Des réactions se vivent et s'expriment chez les élèves de la recherche lors des discussions en grand groupe. À plusieurs reprises, des adolescents ont fait écho à ce qui s'était partagé quelques instants auparavant : « *Je te comprends Christelle parce que moi aussi, j'ai vécu du rejet* » ou encore « *te souviens-tu comment on avait eu du plaisir avec la gang ?* ». Durant les activités de socialisation, l'émotion de joie comme de peine est palpable. Certains jeunes rient. Pour d'autres, les larmes montent aux yeux. Les auteurs prennent conscience que les souvenirs oubliés remontent à la mémoire. Il y a une reconnaissance de soi et d'autrui. En ce qui concerne les moments plus difficiles, une brèche se taille dans la compréhension de soi. Certains scripteurs mentionnent qu'ils ne sont plus seuls à avoir vécu une telle expérience. Quelques-uns sortent de l'isolement. Des liens se créent. La socialisation en grand groupe fraie une autre voie à l'expression et à la reconnaissance de soi et d'autrui.

Majoritairement, les jeunes soulignent que l'écriture donne plus de liberté que l'oral. Ils peuvent *écrire ce qu'ils veulent, aller plus loin qu'à oral, explorer en profondeur, expliquer en détail, écrire ce qui est difficile à exprimer, permettre la réflexion* et ce, *sans jugement*. Écrire, ce n'est pas non plus tout dire. Lors d'une demande de rencontre individuelle de la part d'une auteure, cette dernière a senti le besoin de dire à l'enseignante-chercheuse : « *Je sais que tu sais, mais ce n'est pas de cela que je veux parler. Je ne suis pas prête* ». De plus, la proximité du vécu des jeunes fait en sorte que parfois, l'enseignante-chercheuse sait sans que le jeune en soit conscient.

Enfin, la recherche démontre que les élèves développent l'écoute et accueillent ce que l'autre a à dire. Parfois, durant la socialisation en grand groupe, l'élève ne prononce qu'un seul mot. C'est le cas de Ségolène et de Gaëlle sur le thème du père : « *violent* ». L'important, c'est de s'engager, de prononcer un mot, ne serait-ce qu'un seul. Et cette prise de parole peut entraîner l'autre à se dire, donc à apprendre que : « *Si tu as osé le dire, c'est donc aussi possible pour moi de le faire* ». Le « Je » s'autorise à s'ouvrir.

6.2 Une reconnaissance envers l'élève à partir de l'écriture

Les activités d'écriture constituent un soutien pour l'enseignante-chercheuse dans l'établissement d'une reconnaissance envers l'élève. Après chaque lecture des capsules d'écriture ou à la demande de l'élève lors de l'écriture du récit de vie, l'enseignante-chercheuse appose, dans le cahier de chaque élève, un commentaire ou pose une question ou encore répond à l'une des questions de l'élève. Cette façon de procéder est une avancée de la chercheuse par rapport à la démarche autobiographique auprès d'adolescents.

L'établissement d'une reconnaissance à l'aide d'un commentaire, d'une question ou d'une réponse, place l'élève dans sa singularité comme un « Je suis », un « Je compte aux yeux de quelqu'un » et un « Je peux être écouté ». Inversement, l'élève peut écrire un commentaire, poser une question à l'enseignante-chercheuse ou encore répondre à la question posée par cette dernière. Ce mouvement de réciprocité aide à jauger les limites de l'un comme de l'autre, à mettre de la distance, à aller plus loin, plus en profondeur. De plus, c'est un moyen pour l'enseignante-chercheuse de s'ajuster à partir des réactions des élèves.

6.2.1 Les commentaires de la part de l'enseignante-chercheure

Dans la démarche autobiographique auprès des adolescents de cette recherche, des commentaires sont faits à tous les participants de la recherche après chacune des lectures effectuées par l'éducatrice-accompagnatrice. À partir d'une attitude constructive face aux récits, l'enseignante-chercheure développe une relation d'écoute attentive et compréhensive auprès des informateurs. Cette attitude constructive lie, d'une part, l'approche centrée sur la personne de Rogers (1976) où l'authenticité, l'empathie, la considération positive et le non-jugement sont mis à contribution et, d'autre part, la croyance en la capacité de développement de chaque auteur où, comme le souligne Cyrulnik (2006), chaque individu peut « découvrir en soi et autour de soi quelques moyens qui permettent de revenir à la vie et de reprendre un développement, tout en gardant la blessure dans sa mémoire » (Cyrulnik, 2006 : 21).

Les premiers commentaires émis par l'enseignante-chercheure sont, en grande partie, des commentaires d'encouragements afin que l'élève s'investisse ou poursuive sa démarche. Ils ont comme visée la motivation : « *Bonne ouverture ; Continue ; Excellent ;* ». Ces encouragements évoluent et deviennent de plus en plus explicites : « *Tu peux aborder les sujets l'un après l'autre et y aller en profondeur* » et proposent à l'élève de dépasser ses peurs : « *[...] Ce travail peut te permettre, en toute confiance, de t'ouvrir sans jugement... C'est toi qui décides de te libérer ou d'essayer de mieux te comprendre et comprendre les situations vécues* ». Ces premiers commentaires énumérés encouragent le jeune à risquer, à lever progressivement ses inhibitions et à se projeter vers l'extérieur. Le « *C'est toi qui décides* » invite l'élève à prendre la responsabilité de son cheminement et à s'affirmer, mais aussi le rassure dans la limite de l'intrusion de l'enseignante-chercheure.

Les commentaires de l'enseignante-chercheure sont aussi de l'ordre d'un reflet empathique. Il s'agit ici de relever le sentiment vécu par l'élève et d'en partager, par écrit, le sens : « *Effectivement, ce n'est pas toujours évident [vivre le décès de ses grands-*

parents] ». Les commentaires consistent également en une résonance avec le vécu personnel de l'enseignante-chercheure : « *Premier paragraphe, deux premières lignes, ça me parle* » ; une marque d'attention à l'égard de l'élève : « *Je suis contente de te voir dans le cours* » ; un renforcement positif : « *C'est un gros effort que tu fais présentement. Félicitations !* » ; un renforcement positif accompagné de valeurs personnelles et croyance de l'enseignante-chercheure : « *Ton ouverture va te permettre, je l'espère, d'être encore mieux avec toi. Il est vrai que la trahison fait mal. Seulement, je pense que la carapace n'est pas la seule/bonne solution puisqu'elle nous empêche parfois d'être réellement soi. Lorsque tu trouveras quelqu'un à qui tu pourras faire confiance, commence à t'ouvrir peu à peu. Au lieu de refouler, tu vas pouvoir t'épanouir* ». Dans ce dernier commentaire, le rôle de l'enseignante-chercheure est d'exprimer ce qu'elle pense sans s'imposer. Elle soutient le jeune dans les choix à faire.

Le commentaire de l'enseignante-chercheure peut comprendre à la fois une relance et une interprétation de la situation en vue de faire voir à l'élève un autre point de vue. Le commentaire suivant fait suite à la révélation d'un comportement violent de Mathis envers d'autres jeunes à une époque de sa vie où il a été lui-même victime de la violence faite par d'autres jeunes. Mathis écrit : « *Mais j'en suis dégoûté aujourd'hui* ». Voici le commentaire de l'enseignante-chercheure : « *En travaillant [à partir de l'écriture], tu vas peut-être apprendre à vivre avec cet événement. Cette histoire a peut-être été pour toi une question de survie, à cette époque... Peux-tu écrire sur la honte ou sur la culpabilité?* ». Dans ce commentaire, l'interprétation de la situation avait aussi comme visée de situer l'élève dans un processus de développement et de prise de distance face à son passé. Quant à la relance, elle peut aider à réactiver le processus d'exploration afin que le jeune prenne davantage une distance face au jugement qu'il porte à son égard.

L'enseignante-chercheure peut également donner une explication, fournir un document afin d'outiller le jeune dans sa compréhension de la situation ou de mieux composer avec celle-ci : « *Tu pourras y réfléchir et écrire à partir des idées lancées dans le*

texte » ou encore recadrer une situation ou suggérer des pistes de résolutions de problèmes : « *Est-ce que tu peux lui écrire de temps en temps des « je t'aime » sur un bout de papier et le lui remettre ou le mettre à un endroit où il pourrait trouver ton petit mot* »? Bref, les commentaires dynamisent la relation entre l'enseignante-chercheure et l'élève et créent un climat de convivialité.

6.2.2 Les questions posées par l'enseignante-chercheure

Dans une démarche autobiographique auprès d'adolescents, l'enseignante-chercheure est un guide, un soutien dans la quête de sens de l'élève. Les questions qui sont suggérées par l'enseignante-chercheure à l'élève lors de la lecture des capsules d'écriture ou lors de l'écriture de son histoire de vie sont, d'une part, factuelles afin de mieux situer le contexte de l'élève ou, d'autre part, proposent des voies de développement permettant à l'élève d'aller plus loin, plus en profondeur dans ses réflexions et de préciser sa pensée. Des échanges peuvent également avoir lieu au niveau des ressentis et des croyances. Cette stratégie d'accompagnement dans la quête de sens de l'élève engage parfois un dialogue entre l'enseignante-chercheure et l'élève à partir de l'écrit. Le dialogue peut amener l'élève à envisager la situation vécue sous un autre angle. Voici un dialogue entre Christelle et l'enseignante-chercheure à la suite de l'expression par Christelle d'un sentiment d'échecs répétés dans sa relation conflictuelle avec la mère de son conjoint⁹ :

Enseignante-chercheure : *Quelle relation a-t-elle avec son fils ?*

Christelle : *Aucune.*

Enseignante-chercheure : *Or, si la mère de ton conjoint n'a pas de relation avec son fils, comment peux-tu espérer en construire une avec elle ?*

Christelle : *Ouin, c'est vrai...*

Un peu plus tard dans la démarche.

Réflexion de Christelle : « *J'ai pris de la distance vis-à-vis ma belle-mère. Pourquoi se faire du mal pour rien ? Joé va visiter seul ses parents* ».

⁹ Le lecteur a pu lire, au chapitre 4, que Christelle vivait en couple depuis plus de 8 mois.

Les questions mettent en branle les habiletés de pensée. Ainsi, l'élève cherche, raisonne, clarifie et organise sa pensée afin de donner du sens à ce qu'il vit et parfois, trouver des solutions. Les questions développent également, chez l'élève, des attitudes d'ouverture et de créativité qui prédisposent à l'utilisation de ses ressources personnelles, à prendre en considération ses sentiments et à prendre des décisions. Voici d'autres exemples de questions posées aux informateurs : « *Peux-tu me parler de ton insécurité et me donner des exemples lorsque tu as tendance à répondre « non » sans réfléchir ? Qu'est-ce que ça te fait ? Si tu avais à parler à ton père, qu'est-ce que tu lui dirais ?* » Les questions servent également à orienter l'élève vers une action : « *Peux-tu regarder ou lui poser des questions [à sa mère] sur sa relation avec sa mère... pour essayer de mieux comprendre ?* » Ajoutons qu'une question peut permettre aux jeunes de regarder le côté positif de la situation vécue, c'est-à-dire l'apprentissage qu'il peut en retirer pour mieux se propulser dans la vie. À titre d'exemple, après une rupture affective difficile, l'enseignante-chercheuse pose à Gaya la question suivante : « *Qu'est-ce que ce gars t'a apporté de bien ?* » L'apprentissage tiré des expériences difficiles aide les auteurs à prendre conscience des forces qui les habitent, redonne la capacité de s'affirmer et d'exister tout en sentant une énergie réapparaître, un sentiment de liberté intérieure. Le regard positif sur l'expérience peut permettre de tirer autre chose qu'un constat d'impuissance.

Enfin, il arrive également que l'élève ne veuille pas répondre à la question de l'enseignante-chercheuse : « *Les questions que tu m'as posées ne sont pas vraiment des questions auxquelles je veux répondre* » (Ségolène). Laisser à l'autre la liberté de répondre, c'est respecter le cheminement de l'élève, c'est le sécuriser, c'est agir avec la sensibilité que l'attitude de l'accompagnateur tout comme son comportement ne peuvent pas être perçus comme menaçants et intrusifs. Le positionnement éthique de l'enseignante-chercheuse l'aura amenée, en avant même de toute intervention, à fixer des balises claires à cet effet.

6.2.3 Les réponses de l'enseignante-chercheure

Les réponses de l'enseignante-chercheure se rédigent à la suite d'un commentaire ou d'une question posée par l'élève. L'enseignante-chercheure formule des pistes interprétatives accompagnées d'une relance : « *Peut-être un manque de sécurité ? Un besoin de dominer, d'avoir raison sur l'autre ? Qu'en penses-tu ?* » ou encore propose une clarification. Ségolène écrit : « *Je trouve ça stupide d'essayer tout le temps d'analyser les situations normales* ». Lorsque la situation s'y prête, l'enseignante-chercheure utilise également la confrontation de point de vue : « *Peut-être... Seulement, lorsqu'on ne prend pas le temps de se regarder, je pense que l'on répète les mêmes erreurs. Pour moi, c'est important d'être consciente de qui je suis et de faire attention aux autres. Et le respect de l'autre passe par le respect de soi* ».

Bref, les commentaires, les questions et les réponses apportés par l'enseignante-chercheure sont des occasions pour établir une reconnaissance mutuelle, signifiante et authentique avec l'élève. Cependant, aucune réponse ne peut prétendre apporter la bonne réflexion ou la bonne solution. Ces actions demeurent relatives, évaluables et adaptables aux situations vécues. Le défi de l'établissement d'une reconnaissance réciproque est d'accompagner l'auteur du récit à devenir l'acteur de son propre processus de développement. Cette pédagogie est un moyen de créer un mouvement vers l'avant, vers la compréhension de soi et de son univers. C'est aussi rendre des situations intelligibles et se positionner différemment vis-à-vis des événements de la vie. Enfin, comme le souligne Delphine, « [...] *ça m'a avancée plus rapidement, le changement s'est fait plus vite* ».

6.2.4 Les commentaires, les questions et les réponses des élèves

La grande majorité des jeunes de la recherche ont soit émis un commentaire, soit posé une question ou, encore, ont répondu à une question de l'enseignante-chercheure. Les

commentaires contiennent, d'une part, des remarques en rapport avec la théorie vue en classe. Ces remarques sont, pour l'enseignante-chercheuse, une occasion supplémentaire d'explicitier le contenu théorique à l'élève ou encore, de faire des ajustements auprès des participants pour une meilleure compréhension théorique du sujet traité. D'autre part, les commentaires des élèves sont de l'ordre d'une demande d'attention : « *Tu penseras à moi* » (Emma), d'un besoin de reconnaissance, d'un conseil à l'égard d'un cheminement personnel : « [...] *j'aimerais que tu établisses des liens avec la personne que je suis aujourd'hui et les souvenirs de mon enfance* » (Mathilde). Généralement, une réponse suit de la part de l'enseignante-chercheuse, accompagnée d'une relance : « *Ce n'est pas suffisant pour établir des liens. [...] Dis-moi, peux-tu me parler de ta relation avec ta sœur? [...]* ». Enfin, les commentaires des élèves renferment également des demandes de rencontre individuelle.

Les questions de l'élève posées à l'enseignante-chercheuse se résument ainsi : un besoin de clarification : « *J'aimerais que tu me dises ce que tu en penses. Est-ce que ça se peut aimer autant ?* » (Mathilde) ou encore, une demande de pistes pour résoudre un problème : « *As-tu des solutions à me proposer ?* » (Ambre).

Enfin, quant aux réponses des élèves, elles viennent clarifier leur propos, donner des exemples sur leur façon de résoudre une difficulté ou encore donner leur opinion personnelle sur un événement.

6.3 Des retombées pour les sujets au cours de la démarche autobiographique

Les retombées pour les co-chercheurs au cours de la démarche autobiographique se situent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, certains jeunes de la recherche entrent davantage en relation avec leur(s) parent(s). Ils discutent de certains thèmes travaillés en classe, leur posent des questions par rapport à leur histoire de vie. Deux élèves ont pris l'initiative de

s'investir dans la relation avec le parent absent du milieu familial. Cette ouverture parents/élève se confirme lors de la rencontre parents/enseignante-chercheure. À plusieurs reprises, certains parents parlent de leur appréciation face au cours et du changement dans la relation avec leur enfant.

D'autre part, la démarche autobiographique se révèle un soutien incontestable dans la construction identitaire des adolescents. Pour les auteurs de la recherche, l'écriture aide, entre autres, *à structurer et libérer la pensée, à réfléchir et à aller plus loin dans la réflexion, de voir en profondeur, de réaliser des faits et à s'affirmer dans la vie*; l'écriture permet aussi *l'ouverture et la liberté, de prendre du temps pour soi, de prendre du recul et d'engager un mouvement vers autrui*. Quant à la socialisation en grand groupe, cette stratégie pédagogique démontre à l'adolescent que par son ouverture à autrui, il brise l'isolement. Toutefois, si la socialisation est une activité intéressante pour la majorité des jeunes, l'écriture demeure pour eux le moyen d'aller plus loin, plus en profondeur et ce, sans gêne et sans la crainte d'être critiquée ou jugée par les pairs.

Chacune et chacun est à la fois unique et semblable. Tous ont à vivre un jour ou l'autre une difficulté. Comme le souligne Édouard, *« le hasard fait bien les choses et [il] faut prendre tous les chemins qui s'offrent à [nous] »*. À la suite du travail d'écriture et d'analyse, Gaya écrit : *« rien n'est arrivé pour rien »*. Derrière tous les événements de la vie, il y a un apprentissage possible. La démarche autobiographique n'est pas seulement le fruit d'une meilleure compréhension de soi, de l'autre et du monde, mais aussi l'apprentissage d'une philosophie de vie : Cloé résume :

Il me semble avoir acquis les outils nécessaires pour mon futur. Il faut simplement être constant, un petit plaisir, un léger laisser-aller, une fois de temps en temps n'est pas grave. Mais, attention, il faut accepter les conséquences, les retombées de nos gestes. Il faut cesser de dramatiser d'un rien et de banaliser le pire. [...] Alors je vais finir par dire que l'intuition et l'instinct sont des bonnes choses et qu'il faut apprendre à les écouter... tout en prenant attention aux gestes qui vont en suivre.

Les garçons, tout comme les filles de la recherche, ont persisté dans les activités d'écriture. Pour Émile, ce fut un défi, dans l'espoir d'être plus ouvert d'esprit avec ses amis, sa famille, sa copine, bref, avec tout son environnement. Pour Boris, Ambre, Mathilde et bien d'autres, le mot « *fierté* » résume l'émotion ressentie à la fin de cette aventure : ils sont *fiers du travail accompli, fiers du chemin parcouru, fiers d'avoir appris sur eux-mêmes et fiers d'avoir évolué intérieurement*. Comme l'écrit Flavie : « *Je suis dorénavant capable de me valoriser moi-même en voyant le résultat de mes efforts. Bravo !* »

La démarche autobiographique est une façon de montrer une route aux adolescents, route conduisant tous les jeunes de cette recherche vers une plus grande affirmation de soi, amenant davantage d'autonomie et une prise de conscience vis-à-vis de la responsabilité de leur vie. Pour Mathis, *ce cours m'a appris bien plus que je ne le croyais au début de l'année. C'est une nouvelle conscience dont j'ai héritée plutôt qu'un simple 90% sur un bulletin* ». En ce qui concerne la démarche autobiographique à partir du cours « Formation de la personne », Laurine renchérit : « *Il devrait avoir ce genre de cours à chaque année pour que les élèves apprennent d'eux* ».

L'une des auteures de la recherche a suggéré à son conjoint d'intégrer l'écriture dans sa vie de couple afin d'améliorer la communication entre eux. Voici un résumé de la mise en place de son dispositif. Christelle et Joé vivent ensemble depuis plus d'un an. La communication s'avère parfois difficile entre eux. Dans son cours « Formation de la personne », Christelle prend conscience des bénéfices que lui procurent l'écriture et la socialisation dans la démarche autobiographique. Elle suggère à son conjoint d'écrire tous les soirs un bon et un mauvais moment de la journée dans la vie du couple et de discuter sur ce qui a été écrit. De plus, ils ont résolu que chaque mois, ils écriraient des « défauts » qu'ils voulaient changer ou améliorer pour eux. À la fin du mois, le couple évalue, à l'aide

d'un système de pointage, les efforts effectués. Celui ou celle qui a accumulé le plus de points gagne un petit cadeau de l'autre. Christelle conclut :

Grâce à mon cours de formation de la personne, j'ai su comment améliorer mon comportement pour qu'ensuite celui de mon chum puisse changer. Certains de mes défauts ne dérangent plus mon chum parce que je sais comment les gérer. Nous discutons beaucoup avant de nous coucher, plus besoin de cahier. Joé n'a plus du tout de difficulté à s'exprimer et dire ce qu'il ressent verbalement.

Enfin, la démarche autobiographique auprès d'adolescents propose un accompagnement où l'élève devient un praticien réflexif en regard de sa vie et un pédagogue à l'égard de lui-même, voire vis-à-vis d'autrui.

6.3.1 La démarche autobiographique : le désir de poursuivre

La démarche autobiographique a eu des répercussions positives dans la vie des jeunes de la recherche. Ils ont appris à s'affirmer, à prendre des initiatives, à se responsabiliser en trouvant des solutions à leurs difficultés. Si la démarche autobiographique n'a laissé aucun d'entre eux indifférent, ces auteurs ont également compris que la vie va leur imposer d'autres apprentissages. L'image de la spirale a fait sens pour plusieurs d'entre eux. La compréhension d'un événement n'est pas une fin en soi puisqu'il y aura émergence d'un autre événement, donc d'un autre apprentissage. Toutefois, certains d'entre eux prévoient de poursuivre le travail sur soi.

Delphine projette de continuer à travailler sur elle-même, même si ce n'est pas par l'écriture. Florance pense que tous les élèves devraient écrire, « *même si c'est qu'un petit 10 minutes à chaque jour* ». Ambre espère réécrire dans deux ans pour voir si l'évolution aura fait son bout de chemin ou si ça sera resté stable. Enfin, pour Christelle : « *Maintenant, je ne vais plus voir la vie de la même façon. J'ai élargi ma vision, ma façon de percevoir les choses* ». Finalement, les compréhensions ne sont pas définitives, certes, mais, selon les

auteurs, l'écriture a transformé leur histoire personnelle. L'histoire a été saisie d'un autre sens. Aux dires des participants de la recherche, l'entrée dans la vie adulte se reconfigure autrement.

6.4 Penser autrement l'éducation et le rapport pédagogique

Dans la démarche autobiographique auprès d'adolescents de la 5^e secondaire, l'enseignante-chercheuse a élaboré un dispositif. Cependant, ce dispositif n'est pas un outil technique dont l'enseignante-chercheuse doit suivre les étapes pour accompagner les jeunes dans leur construction identitaire. Le dispositif relève de la demande et des besoins des auteurs des récits. La démarche autobiographique requiert à la fois des exigences pour l'enseignante-chercheuse et une vision plus holistique de l'éducation. Penser autrement l'éducation et le rapport pédagogique demande un engagement social de la part de l'enseignante-chercheuse.

6.4.1 Des exigences

Le métier d'éducateur/formateur dans une démarche autobiographique appartient à une praxis, c'est-à-dire à un art où l'ensemble des activités humaines déployées entre une enseignante-chercheuse et des auteurs sont susceptibles de modifier, voire de transformer les rapports sociaux. Ce métier exige des connaissances appropriées (Dominicé, 1994, In Pineau, 1998) pour saisir la complexité du processus interactionnel qui se joue lors de l'accompagnement d'une démarche autobiographique.

En pédagogie, plusieurs auteurs affirment qu'une action pédagogique significative n'est pas constituée uniquement d'un dispositif, de savoirs et d'un contexte institutionnel, mais de multiples détails qui sont le propre de l'engagement personnel de l'enseignant (de Villers, 2002 ; Rogers, 1976), voire de la personnalité de l'enseignante. L'enseignement prend source dans la construction identitaire de l'individu, de sa propre histoire de vie. Du

point de vue pédagogique, cette façon de faire est capitale. A priori, l'enseignant est sensible à ce que le jeune pourrait vivre comme réussite et comme difficulté. Par la suite, il peut en témoigner puisque, d'une part, il a été lui-même accompagné dans la recherche de sa propre compréhension de sens : qu'est-ce qu'il y a à comprendre dans ce que j'ai à comprendre ? Et, d'autre part, il a ressenti intérieurement les effets de sens que cette démarche a pu lui procurer.

De plus, l'enseignant place sa foi dans les capacités des élèves parce qu'il a la conviction que le chemin à parcourir en vaut la peine. Cette posture semble un pré-requis indispensable à l'établissement d'une relation d'être avec l'élève. C'est par son ouverture à l'autre que l'enseignant promeut l'anticipation d'une meilleure connaissance de soi. Cette conviction révèle le paradigme dans lequel le jeune s'engage. Cette pédagogie établit, dans la conscience de l'élève, un esprit de travail différent de ce qu'il a l'habitude de concevoir, voire de vivre. C'est à partir de ce point de vue que l'enseignant s'engage dans le processus de transmission de sa passion pour le développement de l'être humain et dans le processus de transmission de son expérience, de ses connaissances et de ses savoirs.

Enfin, former à partir d'une démarche autobiographique demande de développer un ensemble de caractéristiques susceptibles de donner à l'auteur l'intelligence de lui-même et la capacité de vivre le meilleur de soi pour lui-même, dans ses relations avec autrui et dans son rapport au monde. Outre l'approche centrée sur la personne (Rogers, 1976), la croyance en la capacité d'émancipation de l'être humain et le respect de l'autre comme condition d'activation des possibilités émancipatoires, d'autres auteurs (Josso, 1998 ; Lietard, 1998 ; Pineau, 1998) ont mentionné l'intuition, une présence attentive à soi et à l'autre, un esprit vigilant et une capacité d'accepter son ignorance.

6.4.2 L'engagement social comme voie d'un renouvellement éducationnel

Penser le passage de l'adolescence à partir de l'articulation du psychique et du social dans une institution scolaire, c'est penser autrement l'adolescence et le renouvellement éducationnel. La recherche démontre que l'enseignant, par son engagement personnel et professionnel et par la création d'un espace de parole peut, comme adulte, soutenir et accompagner la traversée de l'enfance à l'âge adulte. La démarche autobiographique, comme expérience innovatrice, permet le développement du rapport à soi et du rapport à l'autre. Cet autre est décisif dans la transformation du rapport du sujet à lui-même et à l'autre.

Dans un contexte scolaire, explorer une démarche autobiographique auprès d'adolescents, demande de la part de l'enseignant un engagement social afin de « promouvoir l'humain et de construire l'humanité » (Meirieu, 1999 : 62). L'enseignant assume un rôle nouveau en se mettant à l'écoute des jeunes, en apportant un regard critique, en favorisant la production de connaissances à partir des événements de la vie de l'adolescent, avec le souci de la pertinence sociale, celle d'accompagner le jeune à traverser la période de l'enfance pour entrer dans la vie adulte mieux outillé. Avant toute transmission de savoir, avant tout dispositif pédagogique, le désir de la rencontre éducative souhaitée par l'enseignant interfère sur les auteurs. Ce désir laisse une empreinte sur leur psychisme. D'une façon inconsciente, l'enseignant transmet des valeurs, des croyances, des façons d'agir et de réagir sur le plan humain. Explorer une démarche autobiographique auprès d'adolescents en construction identitaire demande, de la part de l'enseignant, de travailler sur lui-même pour se connaître et s'accepter lui-même afin que ses paroles, ses actions et ses gestes soient cohérents avec sa pensée profonde.

Pour l'enseignant, explorer une démarche autobiographique auprès d'adolescents, c'est aussi adapter ses ressources en fonction des particularités de la situation ou des particularités sociales, c'est susciter des occasions d'émancipation chez les co-chercheurs et

c'est créer le désir de co-construire entre lui et l'auteur, entre lui et les auteurs et entre les auteurs eux-mêmes. L'éducateur-accompagnateur d'une démarche autobiographique joue un rôle qui dépasse l'apprentissage de processus mentaux où l'enseignant aide un élève à mieux agir, contrôler, ajuster et vérifier sa façon de faire et de s'analyser comme personne apprenante dans le but d'acquérir des connaissances relatives à des disciplines scolaires.

Cette recherche a demandé, à l'enseignante-chercheuse, d'être une praticienne réflexive, c'est-à-dire de créer et/ou adapter ses modèles d'intervention ou d'accompagnement à partir des besoins des auteurs, d'examiner l'efficacité de ses interventions dans le but d'améliorer son accompagnement. Dans une démarche autobiographique, l'éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées doit être en mesure de promouvoir ce même mouvement à l'égard de lui-même. Les relations humaines représentent un défi et, dans un contexte scolaire, il arrive à un enseignant de connaître des problèmes relationnels avec un élève ou encore d'avoir des réactions disproportionnées face aux comportements de certains d'entre eux. Être une praticienne réflexive, pour l'enseignante-chercheuse, c'est essayer de comprendre ce qui se cache derrière ses réactions, être consciente qu'elle aura parfois besoin, à son tour, d'une tierce personne pour l'accompagner dans la compréhension des enjeux de son propre développement. Cela lui demande de l'humilité et un désir de se dépasser pour accompagner les adolescents dans leur construction identitaire. C'est une aventure parfois difficile, mais combien passionnante. Vouloir le meilleur de soi-même, c'est aussi vouloir le meilleur de soi pour l'autre. Ainsi, explorer une démarche autobiographique auprès d'adolescents dans un contexte scolaire devient une occasion de formation pour les deux protagonistes.

L'engagement social comme voie d'un renouveau éducationnel amène la question de l'éthique professionnelle. Dans le contexte de cette recherche, pour l'enseignante-chercheuse, conduire un auteur vers la connaissance de soi, c'est reconnaître, à la fois, le peu de poids de son action au regard du jeu complexe des influences psychiques et sociales

dans la construction d'un être humain et la responsabilité de son engagement envers l'élève. Le co-chercheur a besoin de sentir qu'il peut s'appuyer sur l'enseignante-chercheuse afin de s'engager dans la découverte de lui-même. L'ouverture sur son histoire de vie est un indice de la confiance que développe l'élève envers l'enseignante-chercheuse quant à sa capacité de l'accompagner. L'auteur lui délègue un pouvoir, celui de le conduire vers une plus grande liberté d'être. Il importe, pour l'enseignante-chercheuse, de bien construire cette confiance.

6.4.3 Un accompagnement éducatif comme projet d'éducation : quelles postures ?

Dans le cadre de cette recherche, la rencontre intersubjective entre l'enseignante-chercheuse et le co-chercheur se construit dans un rapport affectif et cognitif. Ce rapport affectif et cognitif conduit à évoluer épistémologiquement avec l'élève. Il y a donc une co-construction du sujet (Pineau, 1983, 1986). De Villers (2002 ; 2004) et Pineau (1986) ont démontré que le travail d'un enseignant-accompagnateur consiste à se mettre à la bonne distance sans pour autant être distancé. Dans le contexte de cette recherche, un premier travail consiste donc, pour l'enseignante-chercheuse, de distinguer la subjectivité de l'objectivité, c'est-à-dire de reconnaître ses propres besoins, ses propres désirs et ses propres émotions de ceux des auteurs des récits.

Comparativement à l'approche biographique éducative auprès d'adultes, l'enseignante-chercheuse, auprès des adolescents, est un modèle d'adulte qui accompagne les jeunes dans la construction de leur personnalité adulte. L'enseignante-chercheuse est un passeur qui intervient dans une période de métamorphose et de transition où l'adolescent est à la recherche d'une figure d'identification adulte pour le guider, le conseiller et l'accompagner dans sa quête existentielle. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignante-chercheuse est de favoriser une plus grande individuation, une plus grande actualisation de soi. Il met au service des adolescents ses compétences et sa vision du monde.

De plus, dans le contexte scolaire, l'adolescent a peu de possibilité de parler de lui, de son ressenti, de sa façon dont il vit les événements de sa vie et les décisions qui le concernent. Dans le contexte de cette recherche, la démarche autobiographique auprès d'adolescents est un projet éducatif inédit. L'enseignante-chercheuse aide l'adolescent à parler, à écrire, à se questionner, à identifier des capacités ou des acquis pour développer une meilleure estime de soi et une meilleure connaissance de soi. La recherche démontre que pour ce faire, l'adolescent a besoin d'une confiance fondamentale envers l'adulte. La peur du jugement et de la trahison par les pairs étant des facteurs qui le préoccupent, la démarche autobiographique auprès des jeunes demande, de la part de l'enseignante-chercheuse, de la créativité. C'est dans le contexte de cette recherche qu'est née la relation de reconnaissance à partir de l'écriture. Les commentaires, les questions et les réponses placent l'enseignante-chercheuse dans différentes postures telles de guide, de conseiller, d'éducateur, de formateur et d'éducateur-formateur. L'adolescent examine les tensions qui s'exercent dans le rapport à soi et à l'autre à partir de son point de vue comme du point de vue d'autrui à travers les domaines du soi : le soi réalisé, le soi idéal et le soi normatif. Les images du soi, positives comme négatives et les perceptions comme les représentations d'autrui entretiennent des rapports dialectiques complexes. Travailler à partir des commentaires, des questions et des réponses pousse à l'herméneutique, c'est-à-dire au déchiffrement du sens.

Pour accompagner l'adolescent à s'exercer à être lui-même, l'enseignante-chercheuse a besoin d'être consciente que le rapport enseignant/élève demeure quand même dans une relation asymétrique. Pour ce faire, elle est appelée à travailler la proximité à travers différentes postures afin de trouver la bonne distance entre l'élève et lui-même.

Les sentiments, l'intuition et les connaissances sont interreliés. Ils éclairent l'enseignante-chercheuse dans le soutien à l'élève pour que ce dernier puisse devenir le « s'éduquant » de son projet. Le soutien se présente sous différentes facettes : l'encouragement à s'investir, à faire face à ses peurs, ses sentiments et à se dépasser.

Soutenir, c'est d'être là comme repère pour faire émerger une parole, un geste, un sens. Soutenir un élève, c'est l'amener à regarder ce qu'il refuse parfois de voir, à comprendre comment la peur paralyse l'action.

Selon des auteurs émérites, tels Dolto (1988), Cyrulnik (2003), Josso (1998), de Villers (2002), Desmarais (2003) et bien d'autres, l'influence de l'enseignant sur les co-chercheurs est un facteur déterminant en pédagogie. Ce que l'auteur va davantage retenir de cet éducateur-formateur, c'est ce qu'il est et ce qu'il dégage. En 1980, Krishnamurti écrit : « La vraie éducation commence par celle de l'éducateur. Il doit se comprendre lui-même et être affranchi des façons de penser stéréotypées. Car son enseignement est à l'image de ce qu'il est » (Krishnamurti, 1980 : 97). Dans le contexte de la recherche, l'enseignante-chercheuse sait qu'elle enseigne avec ce qu'elle est plus qu'avec ce qu'elle sait et que son influence sur ses élèves est déterminante sur les apprentissages, qu'elle s'engage vers la formation continue afin que son accompagnement soit davantage éducatif. Mais qu'est-ce qu'un accompagnement éducatif ?

Dans le contexte de cette recherche, l'accompagnement éducatif se fait dans la rencontre de l'un vers l'autre, dans une rencontre sociale, à partir d'un regard positif et confiant, dans un optimisme déterminé qui renvoie à autrui une autre image de lui-même. Un accompagnement est éducatif lorsque l'enseignante-chercheuse a la conviction que quelque chose est possible et que cette dernière s'engage socialement à aider l'élève à se comprendre. Afin de soutenir l'adolescent dans sa démarche de rencontre avec lui-même, l'enseignante-chercheuse a exploité toutes les dimensions de l'être humain : corporelle, affective, intellectuelle, imaginaire, sociale, spirituelle et créative. Cyrulnik (1995) déplore d'ailleurs les dégâts causés à certains adolescents dus au manque d'éducation sensorielle et d'identification à des adultes éducateurs.

Enfin, l'exploration d'une démarche autobiographique comme outil d'accompagnement dans la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire

permet de définir l'accompagnement éducatif ainsi : L'accompagnement éducatif, c'est « partager avec », « sentir avec », « penser avec », « échanger avec » pour se « diriger ensemble » vers une meilleure compréhension des situations de vie. Accompagner un adolescent dans la démarche autobiographique, c'est prodiguer une attention positive à son développement, c'est le reconnaître comme un sujet/acteur de son développement, un s'éduquant. Enfin, l'accompagnement éducatif implique un engagement de soi par rapport aux autres. L'enseignant est un authentique passeur de culture demandant une relation de confiance et de respect entre l'élève et lui-même.

Conclusion

L'analyse des vingt-sept récits de vie des auteurs de la recherche démontre que la démarche autobiographique, dans un contexte scolaire, offre un espace réflexif aux adolescents en quête de sens et de repères dans leur construction identitaire. Le processus de co-construction favorise le développement d'une meilleure estime de soi et d'une meilleure conscience de soi et de l'autre. Ainsi, la démarche autobiographique donne l'opportunité aux auteurs de se propulser davantage dans le monde des adultes. Le parcours des vingt-sept adolescents lors de la démarche autobiographique comme outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents révèle qu'une analyse des conditions de mise en place est nécessaire afin d'instaurer un cadre protecteur pour ceux qui acceptent de s'y engager.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'adolescence est l'âge de la séparation et de la conquête d'autonomie, de l'expérimentation et de la responsabilisation. Ce passage entre l'enfance et la vie adulte est un moment d'expression de Soi, de créativité et de rencontres avec autrui afin de construire une identité adulte. Pour ce faire, l'adolescent est à la recherche d'appartenances et d'affiliations, de désir de l'Autre. Cette identité s'acquiert dans le social, c'est-à-dire dans les interactions avec les pairs et les adultes.

La majorité des adolescents transige vers l'âge adulte sans éprouver trop de difficultés, voire sans aucune difficulté. Cependant, ce passage n'est pas sans risque pour celui qui s'y engage. Le manque de repères de notre société actuelle complique le cheminement de certains d'entre eux et contribue à des impasses pour quelques uns. La pauvreté des dispositifs que détiennent l'école, les enseignants, voire les parents et toute la société pour accompagner les jeunes dans leur processus de construction identitaire et le manque d'adultes comme repères identificatoires pour accompagner les jeunes dans ce passage de vie sont révélateurs des malaises que vivent certains jeunes.

L'originalité de cette recherche s'énonce par le fait que la démarche autobiographique, démarche liée au contexte de l'éducation des adultes à propos de la formation permanente, peut s'expérimenter auprès d'adolescents dans un contexte scolaire. La recherche révèle que la démarche autobiographique contribue à l'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents en fin d'études secondaires et qu'elle permet de mieux comprendre le chemin de la construction identitaire chez l'adolescent.

Enfin, cette recherche souligne l'intérêt et les caractéristiques de la démarche autobiographique retenus auprès d'adolescents en fin d'études secondaires le défi que

l'éducation a à relever dans la société actuelle ainsi que les limites et les poursuites possibles pour cette recherche. Voici les conclusions de cette l'étude.

La construction identitaire : un chemin complexe dans la vie d'un adolescent

D'entrée de jeu, la recherche démontre que l'identité s'amorce dès la pensée de l'enfant chez le ou les parents. À cet égard, le désir des parents quant à la venue de l'enfant s'imprègne dans l'histoire de ce dernier. Ce désir marque l'élan dans la vie ou crée un sentiment d'ambivalence et de doute face à la capacité de se propulser dans la vie. Quant à la naissance, elle concrétise le début de l'aventure humaine, imbriquée dans l'histoire personnelle des parents et de la société dans laquelle l'enfant va grandir. Progressivement, à l'image d'une spirale, l'enfant va construire une représentation de soi, d'autrui et de la vie à partir de sa personnalité, de ses interactions avec l'environnement et des événements de la vie. La construction identitaire s'élabore donc par la manière dont une personne est investie par l'autre.

L'étude confirme que chaque âge de vie possède des enjeux de développement et que chaque auteur incorpore des caractéristiques positives et négatives dans le processus de construction identitaire. De prime abord, si le développement peut être remanié par le biologique, l'affectif et le social et que rien ne demeure figé pour la vie, la présence des deux parents est souhaitable pour construire une confiance fondamentale en la vie. La mère comme le père sont des modèles d'identification complémentaires pour l'enfant. Lorsque l'un d'eux est absent, les auteurs ressentent le vide intérieur et le doute en leur propre capacité. Ils sont à la recherche de son regard. Inversement, la présence constante d'un seul parent peut conduire à la fabrication d'une relation fusionnelle, d'une prison affective où l'un comme l'autre risquent de vivre une épreuve déchirante lors de la séparation.

Dès la petite enfance, de concert avec l'histoire familiale de chaque parent, l'environnement et les événements de la vie, les jeunes auteurs de cette recherche

construisent progressivement leur identité. L'enfant explore, par mimétisme, quel genre de personne il peut devenir. Il se façonne une image de lui-même, de ce qu'il doit d'être et de ce qu'il pourrait être. Il incorpore l'image d'autrui en soi. Cette autoconstruction du *Je* qui résulte des rencontres et des événements de la vie vont le propulser ou le paralyser dans le mouvement vers l'autre. C'est ainsi que chaque auteur se crée une identité propre, une représentation de soi, de l'autre et de la vie.

La période de l'enfance semble marquer un tournant dans l'univers personnel et social des auteurs de l'étude. En ce qui concerne l'univers personnel, trois catégories d'enfance émergent des propos des participants de la recherche. Majoritairement, ces derniers ont vécu une enfance dite heureuse ou normale. D'autres vivent une enfance perturbée, voire traumatisante. L'étude démontre que l'enfance perturbée ralentit le mouvement vers l'autre, voire l'isole des autres. D'autre part, la violence psychologique et physique de la part des pères et, pour une auteure, une agression sexuelle par un membre de la famille, transforment le cours de la vie et le développement des auteurs. Pour ce qui est de l'univers social, l'école, comme épreuve de socialisation, participe au changement de regard sur soi et sur autrui. La proximité continue avec les pairs et le même enseignant dans la même classe contribue à ce que les auteurs des récits prennent peu à peu conscience de leurs compétences et de leur place auprès des pairs. Toutefois, la violence psychologique et physique des pairs inhibe le sujet. À la recherche d'une figure identificatoire, l'enseignant peut faire toute une différence et influencer la réparation de soi d'un enfant et ce, dès la maternelle.

La dernière année scolaire du primaire marque un temps fort dans la consolidation de liens entre pairs. Les participants de la recherche ont l'impression de connaître tous les jeunes de leur âge. De plus, le groupe apparaît comme une force créative d'un projet en commun. Enfin, si plusieurs enseignants contribuent à la construction identitaire des auteurs, d'autres blessent l'estime de soi de ces derniers et l'intervention des parents semble davantage nuire à la relation enseignant/élève.

À l'adolescence, la construction de soi se transige avec la structure psychique propre à l'individu, l'environnement dans lequel il vit et les expériences réalisées au cours de la petite enfance et de l'enfance. À cet égard, la recherche démontre que tout ce qui s'est vécu en amont dans la vie d'un adolescent l'a préparé à entrer dans un nouveau stade de développement et que durant l'adolescence, les nouvelles rencontres ont une incidence dans la transformation de soi. La construction identitaire est donc évolutive.

Les nombreux remaniements à l'adolescence aux niveaux physique, psychologique et social permettent au jeune de se construire une identité à la fois personnelle et sociale. Ce passage s'élabore à partir d'un processus complexe qui lie étroitement la relation à soi et la relation à autrui, les réalités individuelles et les réalités sociales ainsi que l'histoire transgénérationnelle dans laquelle l'adolescent est inscrit. La capacité réflexive de soi sur soi, l'observation, les actions posées et la volonté d'être soi en conjonction avec le regard des autres posé sur l'auteur - tel que l'auteur se l'imagine - vont contribuer à l'élaboration de l'identité adulte. Ce rapport à l'autre est capital dans le processus d'identification. C'est à partir de ce rapport que s'élabore la transformation du rapport de l'auteur à lui-même et à l'autre.

L'analyse des données rend compte de la construction d'une nouvelle représentation de soi qui se fait progressivement durant l'adolescence. Trois temps approximatifs semblent dessiner les contours de ce remaniement durant les années scolaires au secondaire. Tout d'abord, la 1^{re} et la 2^e secondaire (12-14 ans) signent un moment de vulnérabilité dans le rapport à soi et à l'autre. Ces années d'adaptation aux remaniements des différentes sphères de la vie parlent de l'intensité émotive vécue par les sujets. De plus, à l'image de la petite enfance, la relation à l'autre est davantage fusionnelle. La 3^e et la 4^e secondaire (14-16 ans) se caractérisent par une plus grande confiance et une plus grande affirmation de soi. Les jeunes de la recherche se définissent de plus en plus comme des personnes à part entière, capables de faire des choix pour et par eux-mêmes. Ils prennent de l'autonomie et se distancient de certains amis. Ils s'individualisent. Enfin, le troisième moment, la 5^e

secondaire (16-18 ans) démontre le cheminement des auteurs vers une plus grande emprise sur leur vie. Ces derniers ont développé à la fois un nouveau regard sur soi et sur leur environnement. Ils sont davantage conscients de leur identité personnelle et sociale.

À la lumière des données de l'étude, l'adolescence se présente comme une occasion de dépassement de soi. Les auteurs sont soucieux du travail bien fait et de leur réussite scolaire. Ils se préoccupent des problèmes d'autrui, s'investissent dans la relation et font preuve de solidarité. Possédant une énergie débordante, ils expérimentent leurs forces et leurs limites à travers des activités d'expression de soi telles le théâtre, la musique, le sport, ainsi de suite. Ils découvrent des ressources personnelles pour contrer le stress, l'ennui, l'angoisse, l'anxiété ou encore la dépression. Certaines stratégies d'existence employées par quelques auteurs de la recherche sont préjudiciables à la santé et à la vie telles l'automutilation, la consommation d'alcool ou de drogue et l'idéation suicidaire. Des événements éprouvés durant l'enfance et l'adolescence complexifient l'adaptation psychosociale de ces jeunes. Toutefois, l'éveil à une nouvelle conscience de soi semble transformer les événements traumatiques en apprentissages. Ayant conquis une plus grande autonomie, une plus grande maturité, tous désirent s'approprier leur vie et se propulser dans l'à-venir.

La création de l'univers personnel et social des auteurs

Les activités d'écriture montrent une imbrication et une imprégnation du rapport à soi et du rapport à autrui dans la construction identitaire des participants de la recherche. Chaque auteur trace sa trajectoire en fonction des rencontres et de ce qu'il est en tant qu'individu. De plus, à tous les stades du développement humain, le rapport à autrui évolue quantitativement, multipliant ainsi la diversité des parcours singuliers. Durant la petite enfance, les relations de réciprocité sont davantage liées au réseau primaire et à l'entourage familial. Durant l'enfance, l'entrée dans le monde scolaire multiplie les rencontres. La proximité continue au quotidien des enfants et de l'enseignant, la fréquence et l'intensité

des contacts passés ensemble sont des facteurs permettant les rapprochements et facilitant la création de liens significatifs. De plus, une évolution dans le rapport à autrui se constate durant le cheminement des auteurs à l'école primaire. Les relations dyadiques durant les premières années scolaires peuvent durer le moment d'une rencontre, quelques jours et se transformer, vers la 4^e et la 5^e année primaire, vers des amitiés plus durables, voire privilégiées persistant jusqu'à la 5^e secondaire. Plus les participants de la recherche avancent en âge, plus ils prennent conscience de leurs compétences et de leur place auprès des pairs.

À l'adolescence, les jeunes créent davantage leur monde social à l'école secondaire. L'augmentation du nombre d'élèves multiplie les possibilités de rencontres complexifiant ainsi les interactions entre les pairs. Durant les deux premières années du secondaire, les relations se vivent davantage en petits groupes. Ce pluriel peut permettre de consolider les identités en extension, c'est-à-dire l'identité personnelle et l'identité sociale, ou encore annihiler l'estime et la confiance en soi. Les pairs ont un effet sur l'engagement des adolescents dans des conduites déviantes. Cette étude démontre que le soutien de personnes significatives aide les jeunes à prendre de la distance face à ce qu'ils vivent en groupe et à orienter leur exploration et leurs apprentissages dans des actions émancipatrices de soi.

Entre la 3^e et la 4^e année du secondaire, une distanciation se fait sentir par rapport au groupe et aux amis. Les auteurs font davantage une place aux relations amoureuses et les amitiés se précisent et se consolident. Cette recherche démontre que plus un jeune avance en âge, plus ses critères guident ses choix. Pour plusieurs participants de la recherche, la construction de liens affectifs avec un amoureux tend à exclure ou à réduire les autres formes de relation et d'activité. En 5^e secondaire, le temps des auteurs des récits se partage entre les amitiés, les amours et parfois le monde du travail.

L'amitié : la distinction entre les amis et les meilleurs amis

L'école, comme milieu de vie de l'enfance et de l'adolescence, permet la construction de liens d'amitiés multiformes. Ce réseau social se différencie par la qualité des relations développées entre les pairs. Le noyau d'amis est composé davantage de relations cordiales. Ils regroupent les connaissances. Peu à peu, des liens se développent à partir de la complicité, de l'intimité où la fidélité et la réciprocité sont recherchées à travers l'engagement mutuel. Le caractère à la fois sélectif et électif va définir l'amitié. Les « meilleurs » amis sont au nombre de 3 ou 4 personnes. Ce sous-groupe d'amis se différencie par la prégnance dans le faire ensemble et par l'investissement affectif. Il contribue à construire l'autonomie et l'émancipation des auteurs.

Enfin, la rupture dans l'amitié est perçue pour certains auteurs comme une grande épreuve. Si certaines ruptures sont inévitables, ces événements amènent vers un changement dans le rapport à soi et à autrui. La fin de la 5^e secondaire interroge les auteurs quant à leur rapport à l'amitié. Majoritairement, les adolescents formulent un espoir de continuité dans le temps.

Les remaniements affectifs : un défi à l'adolescence

Ce n'est qu'à l'adolescence que les sentiments éprouvés donneront lieu à une relation. Les premiers émois marquent la mémoire. L'un comme l'autre s'approprient au désir et à la rencontre de l'autre. Lorsqu'enfin la rencontre devient possible, les émotions envahissent toutes les dimensions de l'être : le cœur, le corps et l'esprit. Progressivement, un engagement dans l'intimité émotionnelle et physique suivra.

Les relations amoureuses sont des opportunités pour se connaître et se faire reconnaître par l'autre. Avec et par l'autre, les auteurs expérimentent des facettes de la vie à deux. Vers la 5^e secondaire, les critères de sélection de l'être avec qui les auteurs veulent se

sentir bien et aimés se précisent. En ce qui concerne les réactions émotives face aux événements traumatiques durant l'enfance et l'adolescence, la recherche démontre qu'elles se vivent sous des formes variables selon l'histoire de l'individu, sa personnalité, la dynamique familiale, le milieu social ainsi que les rencontres subséquentes aux événements. Chaque parcours est unique et non généralisable.

Enfin, il n'est pas atypique de rencontrer des engagements amoureux intenses et durables. Certaines relations perdurent depuis plus d'un an et demi et quelques auteurs vivent en couple depuis plus de 8 mois. Ces liens d'attachement exclusifs satisfont autant des besoins personnels que relationnels. Quant aux ruptures, elles se vivent généralement difficilement. Cependant, la démarche autobiographique donne l'occasion aux auteurs d'analyser leurs ruptures amoureuses comme des apprentissages. Ils construisent ainsi une meilleure conscience de soi, de leurs besoins, de leurs attentes ainsi qu'une meilleure connaissance d'autrui.

La famille : pivot central dans la construction identitaire

Dans l'univers familial, chaque parent est un modèle d'identification pour les auteurs. L'étude démontre que tous les adolescents désirent le regard des deux parents. Une attitude positive projetée par ces derniers est salubre dans la construction d'une confiance en soi. Elle permet aux sujets de se présenter une image assurée d'eux-mêmes. Inversement, l'absence psychologique et/ou l'absence physique créent soit de l'ambivalence, soit de l'insécurité, de même qu'une perte de repères ou encore un vide intérieur.

L'encadrement éducatif influence le développement de l'autonomie et la prise en charge de soi. Quant aux rituels familiaux, au temps de présence et aux partages d'activités communes, ils améliorent la qualité de la relation parent/enfant. D'un autre point de vue, un mode de vie parental défaillant, les actes sexuels et la violence rendent difficile

l'épanouissement des auteurs. Ces derniers vivent davantage de l'insécurité, du doute, un manque de confiance et d'estime de soi

Dans la présente recherche, les familles nucléaires, monoparentales et reconstituées dressent la diversité de la cellule familiale des vingt-sept auteurs. L'éclatement du noyau familial, vécu difficilement par plus de la moitié des participants à l'étude, les amène à développer très tôt dans leur vie le sens des responsabilités et de l'autonomie. De plus, le divorce parental entraîne une perte de repères et un sentiment d'insécurité et de peur quant à la capacité de créer un lien d'attachement avec autrui ou de s'investir dans une relation affective, sociale, voire psychosexuelle.

La mère : une sécurité dans la vie des auteurs

Si, durant l'enfance, l'encadrement éducatif de la mère se divise en trois tendances, c'est-à-dire mère autoritaire, mère éducatrice et mère libérale, à l'adolescence, la relation avec la mère se transforme. Cette dernière négocie d'avantage et s'ajuste aux demandes des adolescents. La mère représente la sécurité, permet de développer la confiance, de vaincre des peurs et de prendre conscience des avantages et des désavantages des situations.

Majoritairement, une relation conflictuelle s'établit entre la mère et la fille au début de l'adolescence pour diminuer en intensité vers la 4^e année du secondaire et prendre un envol favorable en 5^e année du secondaire. Les relations conflictuelles avec la mère permettent aux auteurs de quitter leur position d'enfant, de se former, de se reconnaître et de prendre graduellement leur place en tant que femme dans leur vie. Au début de l'adolescence, le lien mère/fille varie d'un extrême à l'autre, passant de la rivale à l'amie, de la rupture à la réconciliation. En 5^e secondaire, une complicité émerge de la relation entre les deux protagonistes.

Selon les propos des jeunes de l'étude, l'histoire de la mère n'est pas étrangère aux difficultés relationnelles vécues dans le rapport mère/fille. Certains auteurs font un lien avec les générations antérieures, c'est-à-dire l'expérience vécue entre la grand-mère et leur propre mère. La douleur occasionnée par les conflits d'antan refait surface entre les auteures et leur mère. Enfin, la mère est un pivot central dans la construction identitaire de la fille. Cette dernière demeure un soutien au développement de l'autonomie et de l'affirmation de soi. Majoritairement, les auteures mentionnent qu'elles pourront compter sur leur mère pour le reste de leur vie.

Le père : figure fondatrice de la personnalité

Les activités d'écriture révèlent l'importance du regard du père dans la construction identitaire des vingt-sept auteurs. Qu'il soit inconnu, présent ou absent, tous les co-chercheurs le réclament. Il influence directement la perception que l'auteur peut avoir de lui-même. Le père inconnu laisse, chez le co-chercheur, un sentiment d'incomplétude. Lorsque le père connu quitte le foyer durant la ou les premières années de vie, la recherche permet de comprendre la construction d'une relation fusionnelle avec la mère. Les auteurs cherchent à compenser, par leur présence, l'absence du père.

La recherche démontre qu'à l'adolescence, lorsque le père s'investit dans la relation, il y a une continuité dans la construction d'une identité positive de soi. Toutefois, durant cette période de vie, pour la majorité des auteurs, la relation avec le père se transforme. Les adolescentes vivent particulièrement le silence du père. Ce silence produit le doute, le vide, le manque, des interrogations, des sentiments d'insécurité vis-à-vis d'elles-mêmes. Plusieurs facteurs contribuent à l'éloignement du père : le divorce, l'instabilité de l'emploi, la personnalité et l'histoire du parent. De plus, certaines auteures sentent que lorsque ce dernier s'investit dans une nouvelle idylle, elles sont mises de côté, voire rejetées. Des efforts se déploient de la part des auteures pour s'approcher de leur père, pour capter son regard. Enfin, si le père substitut vient colmater une brèche dans la perte de repère des

auteurs face au père, l'étude révèle que malgré ce développement identitaire plus harmonieux, les auteures sont à la recherche du regard de leur père biologique.

Durant l'enfance, plusieurs adolescents soulignent la rareté dans les rencontres avec le père. Ce manque de présence physique et psychologique entraîne ces derniers vers un sentiment de vide, d'abandon ou encore, vers un sentiment de doute vis-à-vis de leur capacité à se propulser dans la vie. À partir de la petite enfance jusqu'à la fin de la 5^e secondaire, les participants à la recherche mentionnent également que l'expression des émotions de la part du père est inexistante. À l'adolescence, chaque auteur présente une facette différente de la relation père/fils. De la relation affectueuse qui propulse le jeune à se dépasser et à se réaliser, l'étude démontre aussi le père qui impose des limites et aide son fils à revenir sur le droit chemin et à se structurer une identité plus assurée. Enfin, chez la majorité des adolescents, l'amitié masculine va aider à façonner leur identité.

Les relations dans la fratrie : des identifications constructives

La recherche permet de voir que dès l'enfance, à l'intérieur du giron familial, les sœurs et les frères utérins, des demi-sœurs ou demi-frères consanguins et les quasi-frères ou quasi-sœurs participent à la construction identitaire de l'un comme de l'autre. Le rang familial, les caractéristiques propres de chacun et le rôle octroyé au sein de la famille influencent différemment le rapport à soi et à l'autre. Chacun essaie de trouver sa part de singularité, de se différencier et de repérer des similitudes.

L'adolescence est un moment fort dans la transformation des liens entre sœur(s) et frère(s). La recherche laisse voir des différences dans la constitution des dyades sœur/sœur, frère/frère ; sœur/frère ou encore entre quasi-sœurs. Seulement, aucune généralisation ne peut être faite concernant les rapports de rivalité ou de proximité développés entre les membres d'une même fratrie. Des facteurs, tels les événements de la vie, l'écart d'âge entre

frère(s) et sœur(s), le rang de naissance, la dynamique familiale quant aux stéréotypes sexuels entraînent des constructions diversifiées dans le rapport des sujets à la fratrie.

Enfin, dans cette première partie de la conclusion, la recherche a permis de saisir la complexité du processus de la construction identitaire des auteurs jusqu'à la fin de la 5^e secondaire. La deuxième partie sera consacrée à la contribution de la démarche autobiographique comme outil d'accompagnement dans la construction identitaire d'adolescents en fin d'études secondaires dans un cours optionnel « *Formation de la personne* ».

Les acquis des adolescents à partir d'une démarche autobiographique

La démarche autobiographique est une aventure où l'ensemble des jeunes du corpus évolue progressivement comme apprenti-sage dans leurs apprentissages. Même si la pédagogie employée surprend plusieurs d'entre eux, le jeune s'adapte et apprend à devenir davantage autonome, responsable de sa vie tout en développant une plus grande conscience de soi, des autres et de son environnement. La démarche autobiographique permet à l'adolescent d'être à l'écoute de lui-même et d'autrui, d'éclairer sa propre existence, d'en apprécier sa valeur et de modifier des attitudes.

Cet outil pédagogique s'avère une approche bénéfique dans la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire. Tous les auteurs de la recherche portent un regard nouveau sur son rapport à lui-même, à la réalité, à son histoire passée et sur ses projets d'avenir. Ces derniers ont pris conscience que le travail sur soi amène une nouvelle compréhension des événements de vie. Analysant les situations sous différents angles, les auteurs se rendent compte de la complexité des situations de vie. Ils portent ainsi moins de jugements sur eux et sur autrui. Ayant acquis plus d'autonomie, ils se mettent en mouvement dans la recherche de solutions afin de résoudre des difficultés, modifient des attitudes, s'affirment et prennent davantage la responsabilité de leur vie. Cette prégnance

dans l'identité les propulse ainsi plus solidement dans la prochaine étape de leur vie : l'âge adulte.

L'accompagnement dans une démarche autobiographique

Tout au long de la démarche autobiographique, l'enseignante-chercheure accompagne les auteurs dans une plus grande liberté d'être, vers une plus grande compréhension de leur expérience de vie. La relation dyadique construite sur un rapport de respect et de reconnaissance de l'un comme de l'autre exige, de la part de l'enseignante-chercheure, d'avoir fait son propre cheminement autobiographique, une solide formation, une humilité face à ses propres limites et une formation continue afin d'améliorer son rapport à soi et à autrui. La recherche démontre que faire œuvre d'éducation auprès d'adolescents en construction identitaire demande un engagement social de la part de l'enseignante-chercheure afin de conduire ces derniers vers une plus grande émancipation. Cet engagement la place dans des postures d'aidant, de soutien et de guide.

Cette recherche permet à l'enseignante-chercheure de prendre conscience qu'accompagner les adolescents à partir d'une démarche autobiographique, c'est avoir l'opportunité de transmettre ce qu'il y a de mieux en soi pour une plus grande humanité. Cependant, la mise en œuvre d'un dispositif permettant à des adolescents de prendre une parole pour soi et sur soi au milieu des autres, n'est pas évidente. D'autres recherches pourraient s'intéresser aux conditions nécessaires pour créer des liens de confiance et d'appartenance entre les élèves afin qu'ils puissent s'approcher et partager davantage leur expérience subjective.

Les commentaires, les questions et les réponses lors de la lecture des capsules d'écriture et du récit de vie favorisent l'implication mutuelle de l'enseignante-chercheure et de l'élève dans la démarche autobiographique, permettent de construire le lien entre l'enseignante-chercheure et l'auteur du récit, aident à créer un climat de confiance et de la

transparence dans des échanges. Ces moyens de communication apprennent à l'auteur à se lire avec les yeux d'un tiers, à s'autoquestionner, à relever les propos à développer, à poser des questions et à se remettre en question, tout en invitant à la précision, à la cohérence, à la construction de sens. Mais cette approche va plus loin. La relation de reconnaissance développée place autant l'enseignante-chercheure que l'élève dans son humanité, dans son individualité. La recherche démontre que la présence d'autrui offre la possibilité de devenir davantage soi-même.

Cette étude révèle que la construction de l'être humain se fait par la confrontation à l'altérité, c'est-à-dire par le regard ou la présence d'autrui. Ainsi, l'être humain existe à partir du moment où l'autre le reconnaît comme individu. C'est donc dans le regard que va se construire l'identité de l'individu. Émettre des commentaires, poser des questions et répondre aux interrogations entraînent vers le dialogue entre un « *je* » et un « *tu* » où l'ignorance fait place à la reconnaissance.

Si cette approche offre une opportunité à l'enseignante-chercheure d'accompagner les jeunes vers un nouveau regard de soi, de le projeter vers un devenir compréhensif et conscientisé de leur vécu et de leurs projets de vie, l'élève, quant à lui, est une ressource privilégiée pour l'enseignante-chercheure, une nourriture personnelle et professionnelle à l'accompagnement. D'une part, le travail réflexif et compréhensif de l'élève à partir de son histoire de vie amène l'enseignante-chercheure à porter une attention consciente sur son vécu expérimenté et de cheminer afin de mieux saisir et orienter certains enjeux de sa vie et de l'élève accompagné. C'est en travaillant sur ses propres enjeux de vie que l'enseignante-chercheur permet aux élèves de cheminer vers eux-mêmes. L'enseignante-chercheure transcende ainsi son propre développement conscientisé et intégré au service des élèves accompagnés.

Dans la synthèse de leur travail, quelques filles du groupe ont souligné l'importance des commentaires et des questions lors de l'écriture autobiographique. Il serait peut-être

important, pour une prochaine expérience, de porter une attention plus grande à la réciprocité des échanges écrits. Ces échanges permettent de cerner davantage l'expérience vécue et de faire progresser plus rapidement dans la découverte de soi.

La démarche autobiographique comme outil de formation dans la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire est source et occasion d'apprentissage tant pour les jeunes que pour l'enseignante-chercheure. Tous apprennent à propos du phénomène étudié, sur la conscience de sa propre place tout en pouvant la comparer avec celles des autres membres du groupe. Les apprentissages suscités procurent tant aux participants de la recherche qu'à l'enseignante-chercheure l'énergie d'agir sur la réalité et grâce aux pistes de réflexion suggérées, la recherche fournit aux auteurs des récits des outils conceptuels qui leur sont et seront nécessaires pour passer à l'action.

Le cadre épistémologique de cette étude se traduit par une position socioconstructiviste entraînant les participants dans un rôle actif dans la recherche, les constituant ainsi comme des coconstructeurs de sens avec l'enseignante-chercheure. À partir d'une démarche autobiographique, l'adolescent peut créer ses propres connaissances dans des interactions singulières (avec lui-même) et collectives (avec les autres), tout en développant les différents savoirs constitutifs de l'apprentissage : savoir-être, savoir-vivre, savoir-agir, savoir-crée, savoir-dire, et savoir en tant qu'information. C'est ainsi que l'adolescent peut construire son identité. Cette recherche démontre que la démarche autobiographique vécue par des adolescents de la 5^e secondaire reflète une vision personnelle de la vie que chacun a développée. Ce vécu enrichit la compréhension de leur rapport à soi, aux autres et au monde et permet de mieux saisir la portée des événements passés et actuels sur leur construction identitaire.

Enfin, l'accompagnement éducatif, à partir d'une démarche autobiographique dans une approche socioconstructiviste reliée au domaine existentiel, constitue une voie heuristique dans la connaissance et le développement de soi, de l'autre et du monde. Dans

l'accompagnement d'une démarche autobiographique auprès d'adolescents, l'enseignante-chercheuse aura à s'investir personnellement et relationnellement.

La démarche autobiographique : un moratoire pour les auteurs afin de remanier leur identité

La démarche autobiographique a permis de mieux saisir le parcours de construction identitaire de vingt-sept adolescents et ce, à partir du désir qu'ils ont d'abord été pour leurs parents jusqu'à la fin d'une étape scolaire, la 5^e secondaire. Tous ces parcours sont uniques et révèlent la complexité de la construction identitaire de l'être humain. Les événements de vie multiples et distincts, les origines familiale et sociale, la personnalité propre à chacun, les rencontres dans le social créent la singularité de chaque parcours. Il n'y a pas une adolescence, mais des adolescentes et des adolescents.

La recherche démontre clairement que l'identité se construit en forme de spirale, c'est-à-dire progressivement, d'un stade de vie à un autre. De plus, si rien n'est acquis et que rien ne s'oublie, l'étude démontre que rien ne se fige pour autant et que tout se remanie. La démarche autobiographique, en 5^e secondaire, se présente, d'une part, comme un moratoire afin de soutenir les jeunes dans le remaniement de leur rapport à soi, leur rapport à autrui et leur rapport à la vie et, d'autre part, comme une période propice pour faire le point sur leur vie, de prendre une distance vis-à-vis certains événements avant de se propulser dans l'à-venir. Ainsi, comme la recherche le révèle, les auteurs ont acquis une plus grande conscience de soi, de l'autre et de leur environnement, ont développé des ressources personnelles et ont accru leur autonomie et leur affirmation de soi et ce, en se responsabilisant davantage vis-à-vis leur vie.

À la lumière des données de cette recherche, un constat s'élabore : les adolescents vivent une période de vie où tous les possibles sont mis de l'avant. Ils sont vrais, authentiques, dynamiques et remplis d'espoir. Toutefois, pour l'adulte, il importe que son

regard face aux multiples changements au cours de cette période de vie s'ajuste en fonction des âges. Les jeunes de 12-13 ans ne vivent pas les mêmes enjeux identitaires que des jeunes de 16-17 ans. Moins vulnérables et plus autonomes, ces derniers demandent une relation plus adaptée à leurs besoins. De plus, ils désirent des repères plus éclairants et des adultes capables de les soutenir et de leur donner des limites pour traverser certaines difficultés dans leur parcours de vie.

Le défi de l'éducation

Depuis fort longtemps, les adolescents réclament des liens plus significatifs avec les enseignants du secondaire (Gouvernement du Québec, 1996). Avec l'arrivée du renouveau pédagogique, la formation humaine s'est appauvrie considérablement dans les écoles, reléguant aux compétences transversales d'ordre personnel et social, le développement identitaire des jeunes. La société d'aujourd'hui, et en particulier l'école comme univers social des adolescents, reste encore sourde à l'importance du développement psychique des jeunes.

Une volonté politique quant à la formation d'enseignants dans le domaine existentiel serait un atout pour aider les jeunes d'aujourd'hui et de demain à cheminer avec eux-mêmes afin de se propulser plus assurément dans le monde des adultes. Enfin, nous espérons que la spécificité de cette recherche, c'est-à-dire l'éducation *par, pour et de* la vie, génère de nouveaux positionnements au Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Avoir relié la pratique et l'univers conceptuel des connaissances en sciences humaines et sociales éclairent donc sur l'importance de prendre soin des adultes de demain.

Regard critique sur la recherche

La recherche, à partir d'une démarche autobiographique, a produit une information riche sur la construction identitaire d'adolescents. Cependant, ces données sont représentatives d'un groupe de jeunes ayant choisi un cours optionnel « Formation de la personne ». L'implication de l'enseignante en tant que chercheuse peut représenter une limite dans l'objectivité de cette recherche. Un autre chercheur serait, sans doute, arrivé à d'autres conclusions.

Cette recherche est également délimitée par l'âge des adolescents, le niveau scolaire, le lieu de l'étude et le temps. À cet égard, une prolongation dans le temps aurait permis à l'enseignante-chercheuse de discuter des analyses avec les participants de cette recherche afin de compléter et de trianguler l'information pour fournir un tableau plus complet des étapes de vie de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence.

Enfin, puisque chaque être humain a une trajectoire unique, il est impossible d'en tirer des généralisations. Notre étude reste donc fragmentaire par rapport à la compréhension du processus de la construction identitaire des adolescents.

Les poursuites possibles

Plusieurs voies demeurent à explorer pour une meilleure compréhension de la construction identitaire, concept qui occupe un espace grandissant au sein du monde de l'éducation. Une recherche similaire pourrait être entreprise afin de comprendre davantage le processus identitaire des garçons et voir comment une démarche autobiographique peut contribuer à l'accompagnement de ce passage de vie pour ces derniers. Un travail plus élaboré à partir des thèmes spécifiques de cette recherche pourrait être fait afin d'approfondir les connaissances. Une telle recherche pourrait aussi intéresser les

institutions universitaires dont la mission est de former de futurs enseignants afin de rendre ces derniers plus aptes à accompagner les adolescents dans leur passage de vie.

RÉFÉRENCES

- Abels, C. (1998). *L'accompagnement de l'enfant placé dans son travail d'histoire de vie*. In *Accompagnement et histoire de vie*, sous la direction de G. Pineau, p. 23-40. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- American Sociological Review (1936). *Sociological Research in Adolescence*, vol. XLII, 139, p. 81-94.
- Archambault, J.; Hamel, J. (1998). *Une évaluation partielle de la méthodologie qualitative en sociologie assortie de quelques remarques épistémologiques*. In *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, sous la direction de J. Poupart, p. 53-153. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Armanet, M. (2001). *Un âge si beau, mais si long*. Revue *Le nouvel observateur*. Hors série – Les nouveaux ados, no. 41.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (2002). *Le futur de l'éducation*. In *Interdisciplinarité, enseignement et apprentissage. Entre exigences académiques et besoins sociaux*, sous la direction de P. Perrig-Chiello et W. Arber. Suisse : Édition Réalités sociales.
- Barbier, R. (2005). *S'éduquer : un enjeu existentiel pour un monde neuf*.
<http://www.barbier-rd.nom.fr/apprendre.html>
- Barel, Y. (1984). *La société du vide*. Paris : Éditions du Seuil.
- Baribeau, C. (2005). *Le journal de bord du chercheur*. In *Recherches Qualitatives – Hors Série – numéro 2. Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données*, UQTR, 26 novembre 2004, p. 98-114
- Barnes, R. (2001). *La puberté précoce*. Reportage réalisé par Chantal Théoret.
<http://www.radio-canada.ca/actualite/decouverte/reportage/2001/01-2001/puberte.html>
- Bégin, L. (1998). *Reconstruire le sens de sa vie. Le changement thérapeutique*. Montréal : Éditions Nouvelles

- Bernier, L. (1997). *Les relations sociales*. In Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?, sous la direction de M. Gauthier, Léon Bernier et al., p. 39-64. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan
- Bonet, G. (2003). *Défi à la pudeur*. Paris : Albin Michel.
- Bouchard, P.; Bouchard, N.; Boily, I. (2005). *La sexualisation précoce des filles*. Montréal : éditions Sisyph.
- Bourdages, L. (1998). *L'accompagnateur accompagné. La complexité relationnelle de la fonction accompagnement en recherche-formation doctorale avec les histoires de vie*. In Accompagnement et histoire de vie, sous la direction de G. Pineau, p.41-54. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1980). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de minuit.
- Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*. In Psychologisation dans la société, p. 25-41. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Boutinet, J.-P. (2003). *Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme*. Carriérologie, revue francophone internationale, vol. 9, no 1, p. 67-78
- Brillon, M. (1999). *Ces pères qui ne savent pas aimer et les femmes qui en souffrent*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Éditions Retz.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Éditions Retz.
- Bruner, J. (1991) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France. 3^e édition.
- Castoriadis, C. (1996). *Les carrefours du labyrinthe. IV. La montée de l'insignifiance*. Paris : Seuil.
- Chabalier, C. de (1986). *L'adolescence réussie*. Allier, Belgique : Marabout.

- Champy, P.; Étévé, C.; Forquin, J.-C.; Robert, A.D. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- Chenitz, C.W.; Swanson, J.M. (1986). *Qualitative Research Using Grounded Theory*. In Practice Grounded Theory. California: Addison-Wesley Publishing Company, p. 3-15.
- Claes, M. (2006a). *L'adolescence dans le cours de l'existence humaine : enjeux développementaux et défis sociaux*. In Adolescents d'Aujourd'hui, sous la direction de M. Zabalia. Rennes : Presses de l'Université de Rennes, p. 73-88
- Claes, M. (2006b). *L'éveil aux choses de l'amour*. Entretien avec Michel Claes. Production CECOM, Hôpital Rivière-des-Prairies.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Claes, M. (1998). *La psychologie de l'adolescence*. In Manuel de Psychologie pour les Enseignants: de l'Enfant à l'Adolescent, sous la direction de D. Gaonach et C. Golder, p. 112-137. Paris: Hachette.
- Clerget, S. (2000). *Adolescents, la crise nécessaire*. Saint-Amand-Montrond : Fayard.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal: Gaëtan Morin
- Commission des programmes d'études (2002). *Rapport annuel*. Québec : Commission des programmes d'études.
- Conseil du statut de la femme (2002). *La prostitution : Profession ou exploitation ? Une réflexion à poursuivre*. Recherche coordonnée par la Direction de la recherche et de l'analyse, Conseil du statut de la femme ; recherche et rédaction, G. Plamondon ; collaboration à la rédaction, J. Néron ; collaboration à la recherche, M. Di Domenico. Québec : Conseil du statut de la femme.
- Cordié, A. (2000). *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Corneau, G. (1989). *Père manquant, fils manqué : que sont les hommes devenus ?* Montréal : Éditions de l'Homme.
- Coslin, P. G. (2002). *Psychologie de l'adolescence*. Paris : Armand Colin.
- Courtois, B. ; Bonvalot, G. (1984). *L'autobiographie-projet*. In Éducation Permanente, no 72/73, Paris.

- Cramer, B. (1996). *Secrets de femmes. De mère à fille*. Mesnil-sur-l'Estrée : Québec-Livres.
- Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance. Les méthodes efficaces*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cusson, M. (2005). *La délinquance, une vie choisie. Entre plaisir et crime*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée.
- Cyrulnik, B. (2006). *De chair et d'âme*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2004). *L'amour au bord du gouffre*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (1995). *Sous le signe du lien*. Paris : Hachette, coll. Pluriels.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001). *Boris Cyrulnik : il y a une vie après l'horreur*. Propos recueillis par Sophie Boukhari, journaliste au Courrier de l'UNESCO.
- Debesse, M. (1997). *L'adolescence*. Collection Que sais-je? No. 102. 20^e édition. Paris : Presses universitaires de France.
- Démarche autobiographique : un regard québécois (2004). DVD. produit par Télé-université, 87 minutes.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal; McGraw-Hill, éditeurs.
- Desmarais, D. (2006). Atelier « Mobiliser ses ressources cognitives pour apprendre », en collaboration avec M. de Ferrari et J. Audebrand.
- Desmarais, D. (2004). *La démarche autobiographique, une médiation entre recherche et formation*. Communication au colloque Chercheurs et praticiens dans la recherche. Lyon, 25-27 novembre 2004.
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question*. Outremont, Québec : Les Éditions Quebecor.

- Desmarais, D. (1989). *Trajectoire professionnelle et expérience du chômage ouvrier. Des récits de vie et leurs significations multiples*. Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal.
- Desmarais, D. ; Simon, L. (2007). *La démarche autobiographique et son objet : enjeux de production de connaissance et de formation*. Recherches qualitatives. Revue électronique de méthodologie, automne. No thématique 3 : Bilan et perspectives de la méthodologie qualitative en sciences humaines et sociales. p. 350-370
- Desmarais, D. ; I. Fortier ; L. Bourdage et C. Yelle (2007). *La démarche autobiographique, un projet clinique aux enjeux sociaux*. In *Récit de vie et sociologie clinique*, sous la direction de L. Mercier et J. Rhéaume, p. 89-99. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Desmarais, D. ; Jouthe, E. (1996). *La dialectique du renouvellement des pratiques sociales à partir des histoires de vie en formation*. In *Pratiques de formation/Analyses, Formation permanente*. Paris : Université de Paris VIII, n°31.
- Desmarais, D.; Pilon, J.-M. (1996). *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris : L'Harmattan.
- Desroches, H. (1991). Maïeutique et Recherche-Action. In *La formation expérientielle des adultes*, sous la direction de G. Pineau et de B. Courtois, p. 83-100. Paris : La Documentation Française.
- Desroches, H. (1978). *Apprentissage 2 : éducation permanente et créativités solidaires*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Develay, M. (2002). *Donner du sens à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. 4^e édition.
- Dolto, F. (1988). *La cause des adolescents*. Paris: Robert Laffont.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1996). *Enjeux de la pratique des histoires de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs*. In *Pratiques des histoires de vie*, sous la direction de D. Desmarais et J.-M. Pilon, p. 137-147. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1990). *La biographie éducative*. Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

- Dufour, R. (2005). *Je vous salue... Marion, Carmen, Clémentine, Eddy, Jo-Annie, Nancy, Jade, Lili, Virginie, Marie-Pierre : le point zéro de la prostitution*. Sainte-Foy : Éditions MultiMondes
- Dumas, D. (2000). *Sans père et sans parole*. Paris : Hachette littératures
- Ebling, F. (2005). *La puberté et le corps*. In Les brèves de Neuroendocrinologie. Traduction : Andrée Tixier-Vidal, CNRS. Paris : Université Pierre et Marie Curie. wcentre.tours.inra.fr/societeneuroendocrino/Briefings/Briefing-Ebling-18.htm
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Ferrarotti, F. (1983). Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales. Paris : Librairie des médiriens.
- Finger, M. (1984). *Biographie et herméneutique. Les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique*. Université de Montréal : Faculté d'éducation permanente.
- Fize, M. (2003). *Ne m'appellez plus jamais crise! Parler de l'adolescence autrement*. Toulouse : Érès.
- Fize, M. (1994). *Le peuple adolescent*. Paris : Éditions Julliard.
- Frankl, V. (1970). *La psychothérapie et son image de l'homme*. Paris : Éditions Resma.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Freud, A. (2001). *Les mécanismes de défense du Moi*. Traduit de l'allemand par A. Berman. Paris : Presses Universitaires de France. 15^e édition.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod
- Gagnon, R. (1997). *Le Maître dans l'œil du disciple*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherche et d'intervention régionale.
- Gagnon, E ; Saillant, F. (2000). De la dépendance et de l'accompagnement : soins à domicile et liens sociaux. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Galland, O. (2003). *Devenir adulte est plus compliqué pour les jeunes d'aujourd'hui*. In Label Magasine, no 51.

- Galland, O. (2001). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Gauthier, M. (1997a). *La recomposition des croyances et des valeurs*. In Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?, sous la direction de M. Gauthier, L. Bernier et al., p. 137-153. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M. (1997b). *Le défi des choix dans un contexte d'incertitude*. In Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?, sous la direction de M. Gauthier, L. Bernier et al., p. 25-38. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M. (1994). *Une société sans les jeunes?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Gauthier, M.; Bernier, L. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?* Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Giroux, A. (1997). *Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité ?* In Les défis éthiques en éducation, sous la direction de M.-P. Desaulniers et al. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B. G.; Anselm, L. S. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago (IL) : Aldine.
- Gohier, C. (2002a). *L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation*. In Enseigner et libérer, sous la direction de C. Gohier, p. 1-19. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2002b). « *Présentation* », In Enseigner et libérer, sous la direction de Christiane Gohier. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2002c). *La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu*. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVIII, no 139, p. 215 à 236.
- Gouvernement du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996. Renover notre système d'éducation ; dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Grand'Maison, J. (1992). *Le drame spirituel des adolescents : Profil sociaux et religieux*. In Dossier de la recherche-action du diocèse de Saint-Jérôme, sous la direction de J. Grand'Maison. Montréal : Fides.
- Grenier, L. (2004). *Filles sans père*. Montréal : Éditions Québecor.

- Guimond-Plourde, R. (2004). *Le stress-coping chez des jeunes de 15 à 17 ans dans une perspective d'éducation pour la santé*. Thèse présentée à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle du doctoral en éducation.
- Halmos, C. (2006). *Aimer ses enfants ne suffit pas... Aider l'enfant à se construire*. Paris : Nil.
- Halmos, C. (1998). *L'heure de la réconciliation est venue*. Revue psychologies, février 1998.
- Higgins, E. T. (1987). *Self-Discrepancy : A Theory Relating Self and Affect*. Psychological Review, Vol. 94, No.3, p. 319-340.
- Hintermeyer, P. (2005). Des jeunes dans la violence. In Jeunesse à risque, rite et passage, sous la direction de D. Jeffrey, D. Le Breton et J. J. Lévy, p. 83-92. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : Éditions de l'Harmattan.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.
- Huerre, P. (2002). *Ni anges ni sauvages : les jeunes et la violence*. Paris : A. Carrière.
- Huerre, P. ; Marty, F. (2004). *Cannabis et adolescence, les liaisons dangereuses*. Paris : Albin Michel.
- Inhelder, B. ; Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jeammet, P. (2007). *Le moi à l'épreuve de la liberté*. Revue Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence. Paris : Elsevier Masson.
- Josso, C. (2003). *Les figures du lien dans les histoire de vie*. In Lier, Relier, Délirer, sous la direction de C. Yelle et J. Leahey. Paris : L'Harmattan.
- Josso, Marie-Christine (2002) *Expérience de vie et formation*. CD Rom. Genève.
- Josso, C. (1998). « Cheminer avec » : Interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie. In Accompagnements et histoire de vie, sous la direction de G. Pineau, p.263-283. Paris/Montréal : L'Harmattan.

- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- Jouthé, E. (1996). *Enjeux éthiques de l'utilisation des récits de pratique dans la formation des intervenants sociaux*. In *Pratiques des histoires de vie*, sous la direction de D. Desmarais et J.-M. Pilon, p. 72-87. Paris : L'Harmattan.
- Jouthé, E.; Desmarais, D. (1993). *Un projet intercompréhensif de théorisation des pratiques sociales*. *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol. 1, p. 131-141.
- Kaës, R. (2004). *Introduction à l'analyse transitionnelle*. In *Crise, rupture et dépassement*, sous la direction de René Kaës. Paris : Denod.
- Krishnamurti, J. (1980). *De l'éducation*. 7^e édition. Traduit de l'indien par Carlo Suarès. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Labovici, S. (2003). *C'est le bébé qui crée sa mère*. *Revue psychologies*. Hors- série.
- Lafortune, L. (2004). *Pratique réflexive : accompagnement de l'actualisation du PFEQ*.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Laperrière, A. (1997). *La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées*. In *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, p. 365-389. Montréal : Gaëtan Morin.
- Laplanche, J. ; Pontalis, J.-B. (2004). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Quadrige/Presses universitaires de France. 4^e éd.
- Laurendeau, P. (1996). *Des enfants qui philosophent*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Le Blanc, M. (1997). *Les comportements violents chez les adolescents : phénomène, cheminement, personnes, prévention et traitement*. Colloque violences : cachée et tolérées, brisons les chaînes. Montréal, 22-23 mai 1997.
- Le Blanc, M ; Dionne, J. ; Proulx, J. ; C. Grégoire, J. ; Trudeau-Le Blanc, P. (2002). *Intervenir autrement. Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

- Le Bouëdec, G; du Crest, A.; Pasquier, L. ; Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet possible?* Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G; Pasquier, L. (2001). *Quand la vérité et le bonheur sont l'horizon, l'accompagnement est le chemin.* In *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet possible?*, sous la direction de G. Le Bouëdec et L. Pasquier, p. 11-19 Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2001). *Une posture spécifique vers une définition opératoire.* In *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet possible?*, sous la direction de G. Le Bouëdec et L. Pasquier, p. 129-181. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2001a). *Les usages traditionnels de la notion d'accompagnement.* In *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet possible?*, sous la direction de G. Le Bouëdec et de L. Pasquier, p. 23-41. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique : théorie clinique.* Paris : Desclée de Brouwer.
- Legrand, J.-L. (2000). *Définir les histoires de vie.* In *Récits de vie et histoire sociale*, sous la direction de V. de Gaulejac et A. Lévy, p. 29-46. Paris : Éditions Eska.
- Legrand, J.-L. (1998). *Considérations critiques sur les modèles maïeutiques.* In *Accompagnements et histoire de vie*, sous la direction de G. Pineau, p. 119-139. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve.* Montréal: Guérin
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale.* Montréal : Éditions Ville-marie/fernand Nathan.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie clinique.* Paris : Desclée de Brouwer.
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance.* Paris : UNMFREO, Mésonance, n.1-IV.
- Lehalle, H. ; Mellier, D. (2002). *Psychologie du développement.* Paris : Dunod
- Lett, D. (2004). *Histoire des frères et sœurs.* Paris : Éditions de La Martinière.

- Lhotellier, A. (2001). *Postface : note conjointe sur l'accompagnement*. In *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet possible?*, sous la direction de G. Le Bouëdec et L. Pasquier, p. 185-199. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Lietard, B. (1998). *Accompagner, oui, mais comment?* In *Accompagnements et histoire de vie*, sous la direction de G. Pineau, p. 113- 118. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Maldiney, H. (2001). *Existence : Crise et Création*. Fougères, La Versanne : Encre
- Mannoni, O. (1984). *L'adolescence est-elle analysable ?* In *La crise d'adolescence*, sous la direction de A. Deluz, B. Gibello, J. Hebrard et O. Mannoni. Paris : Denoël.
- Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. et Orlofsky J.L. (1993). *Ego identity : A handbook for psychological research*. New York, NY : Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. In Joseph Adelson, *Handbook of Adolescence Psychology*. New York: Wiley.
- Marzano, M. ; Rozier, C. (2005). *Alice au pays du porno. Ados : leurs nouveaux imaginaires sexuels*. Paris : Éditions Ramsay
- Mead, M. (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris : Plon.
- Meirieu, Ph. (1999). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF éditeur, 7^e édition.
- Molitor, M. (2000). *La socialisation des jeunes dans un monde en mutation*. In *Jeunesse et société*, sous la direction de G. Bajoit, F. Digneffe, J.-M. Jaspard, Q. N. De Brauwere, p. 15-41. Bruxelles : De Boeck Université.
- Morin, E; Cyrulnik, B. (2002). *Éthique, science de l'homme et éducation*. Conférences UEE*2002 (Université Européenne d'Été). « Relier les connaissances, interdisciplinarité, transversalité ».
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. 2^e édition mise à jour et augm.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Naouri, A. (1998). *Les filles et leurs mères*. Paris : Odile Jacob.

- Niewiadomski, C. ; de Villers, G. (2002). *Prolégomènes*. In Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse, sous la direction de C. Niewiadomski et G. de Villers, p. 11-59. Paris : L'Harmattan.
- Olivier, C. (2004). *Les fils d'Oreste, ou la question du père*. Paris : Flammarion.
- Olivier, C. (1990). *Filles d'Ève*. Paris : Denoël.
- Paillé, P. (1994). *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahiers de recherche sociologique, no 23, p.147-181.
- Paillé, P. ; Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parazelli, M. (1999). *Prévenir l'adolescence ?* In Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde, sous la direction de M. Gauthier et J.-F. Guillaume, p. 55-74. Sainte-Foy, Québec : Éditions de l'IQRC.
- Pasquier, L. (2001). *L'accompagnement dans le champ du social : l'éducation spécialisée*. In L'accompagnement en éducation et formation. Un projet possible?, sous la direction de G. Le Bouëdec et L. Pasquier, p. 51-70. Paris/Montréal : L'Harmattan
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pelland, G. (2005). *L'homophobie. Un comportement hétérosexuel contre nature*. Montréal : Québec Amérique.
- Perry, J. C. (2004). *Échelles d'évaluation des mécanismes de défense*. Traduit par J.-D. Guelfi, J.-N. Despland, B. Hanin. Paris : Masson.
- Pilon, J.-M. (1996). *L'utilisation des histoires de vie dans une démarche de recherche-formation à l'université : le Certificat en pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski*. In Pratiques des histoires de vie, sous la direction de D. Desmarais et J.-M. Pilon, p. 43-70. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2001). *Les réseaux personnels et la coformation*. In Partager les savoirs. Construire le lien. Réseau d'échanges réciproques de savoirs, sous la direction de C. Héber-Suffrin, p. 150-162. Lyon : Chronique Sociale.
- Pineau, G. (1998). *L'accompagnement comme art de mouvements solidaires*. In Accompagnements et histoire de vie, sous la direction de G. Pineau, p. 7-20. Paris/Montréal : L'Harmattan.

- Pineau, G. (1986). *Dialectique des histoires de vie*. In Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types, sous la direction de D. Desmarais et P. Grell. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Pineau, G. et Marie-Michelle (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Paris/Montréal : Edilig/Édition Saint-Martin.
- Pineau, G.; Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pirès, A.P. (1997). De quelques enjeux d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques, sous la direction de J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pirès, p. 1-54. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Pirès, A. P. (1987). *Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres*. Cahiers de recherche sociologique. L'autre sociologie, vol. 5, no 2.
- Pollet, I. (2005). *Boris Cyrulnik, le pape de la résilience*. Revue Esprit libre, Université libre de Bruxelles, juin 2005, no 32.
- Poulin, R. ; Laprade, A. (2006). *Hypersexualisation, érotisation et pornographie chez les jeunes*. http://sisphe.org/article.php3?id_article=2268
- Pourtois, J.-P.; Desmet, H. (1999). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. ; Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Richard-Bessette, S. (2006) Lexique sur les différences sexuelles, le féminisme et la sexualité. Département de sexologie. UQAM.
<http://www.er.uqam.ca/nobel/k31610/DIVERS/lexique-differences-sexuelles.htm>
- Roberge, M. (2002). *À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers*. In Éducation permanente, no 153, p. 101-108
- Robert, J.; Vachon, J.-F. (2005). *Te laisse pas faire!: les abus sexuels expliqués aux enfants*. Montréal : Éditions de l'Homme

- Robin, J.-Y. (2004). *Biographie et sujet*. In Le récit biographique. De la recherche à la formation. Expériences et questionnements, sous la direction de J.-Y. Robin, B. de Maumigny-Garban et M. Soëtard.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. (1984). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.
- Rogers, C. (1972). *Le développement de la personne*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Rugira, J.-M. (1999). *La souffrance comme expérience formatrice : lieu d'autoformation et de coformation*. Thèse présentée à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle du doctoral en éducation.
- Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en Relations Humaines*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Sartre, Jean-Paul (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard
- Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. In Introduction à la recherche en éducation, sous la direction de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L.; Karsenti, T. (2000). *La méthodologie*. In Introduction à la recherche en éducation, sous la direction de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Spoljar, P. (2005). *Aspects cliniques de la dépersonnalisation. La position du tiers et l'empreinte de l'informe dans les processus psychiques adolescents*. Recherches en Psychanalyse, No 3, p. 65-74.
- Stahl, R. (2001). *Un exemple de formation à l'accompagnement en formation*. In L'accompagnement en éducation et formation. Un projet possible?, sous la direction de G. Le Bouëdec et de L. Pasquier, p. 97-125. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Strauss, A. L.; Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg Suisse : Éditions Saint-Paul.
- Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris : Presses Universitaires de France

- Tisseron, S. (2002). *Les bienfaits des images*. Paris : Odile Jacob.
- Truchot, V. (2007). *L'apprentissage à l'école des règles et le droit à l'éducation*. In L'éducation, une question de droit. Thématique 9. Genève: Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix. [En ligne] Accès: <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thématique9/truchot.html#4.2>
- Truchot, V. (2006). *Les règles à l'école secondaire : analyse des représentations d'élèves*. Thèse présentée à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle du doctoral en éducation.
- Türkal, L. (1998). *Quelques conditions d'un agir formateur en histoire de vie*. In Accompagnements et histoire de vie, sous la direction de G. Pineau, p.75-83. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- UNESCO (2001). *Boris Cyrulnik : il y a une vie après l'horreur*. Propos recueillis par Sophie Boukhari, journaliste au Courrier de l'UNESCO. http://www.unesco.org/courier/2001_11/fr/dires.htm
- Villers, G. de (2005). *Pour une éthique du désir en formation*. In Enseigner et former à l'éthique, sous la direction de C. Gohier et D. Jeffrey, p. 97-109. Sainte-Foy. : Les Presses de l'Université Laval.
- Villers, G. de (2003). *Figures de l'identité (Higgins) et identifications inconscientes (Freud et Lacan) dans le contexte d'un engagement en formation*. Communication au Symposium du REF, « Dispositif et dynamique d'engagement en formation des adultes ». Genève, 18-19 septembre 2003.
- Villers, G. de (2002). *La dimension éthique de la fonction d'éducateur*. In Enseigner et libérer, sous la direction de C. Gohier, p. 105-124. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Villers, G. de (1996). *L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation*. In Pratiques des histoires de vie, sous la direction de D. Desmarais et J.-M. Pilon, p.107-132. Paris : L'Harmattan.
- Villers, G. de (1994). Éthique des pratiques de formation. In Éducation permanente, no. 121. p. 53-61
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Waterman, A. S. (1985). *Identity in adolescence : processes and contents*. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass

Weber, M. (1965). *Essaie sur la théorie de la science*. Paris : Plon

Tableau n°1
Figures-types d'accompagnement bio-cognitif

<p>▲</p> <p>AXE</p> <p>DU</p> <p>STATUT</p> <p>SOCIAL</p> <p>▼</p>	L'AUTRE					
	disparité					
	hiérarchique					
		gourou	maître	professeur	enseignant	
			éducateur	-formateur	Insti-	-tuteur
		maïeuticien	mentor	guide	moniteur	instructeur
		accoucheur	initiateur	entraîneur		
	disparité fonctionnelle		parrain			
			modèle	tuteur		
		ancien	animateur	accompagnateur		
		ancêtre	médiateur			
		parent	conseiller			
		Père Mère			traducteur	
			échangeur			
	Parité	frère-	sœur-			
		conj-	oint			
		aim-	ant confident			
		am-	ant ami com-	pagnon collègue		informateur
	L'UN					
		CONNAISSANCE	SAVOIR-VIVRE	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-DIRE	INFORMATION
		AXE DE L'APPORT BIO-COGNITIF				

Annexe 2 : Principaux points du contrat au niveau éthique

- Tout ce qui se raconte dans le groupe demeure à l'intérieur du groupe.
- Tout ce qui pourrait être raconté à l'extérieur du groupe ne devrait comporter aucun indice permettant d'identifier la personne ou de retracer le contexte.
- Je m'engage à m'exprimer librement et sans jugement pour le respect de moi-même et d'autrui puisque je sais que chaque individu est en apprentissage et est un apprenti-sage.
- Je m'exprime en « je » lorsque je prends la parole.
- Je suis responsable de ce que j'exprime librement. Personne ne m'oblige à dire ce que je ne veux pas dévoiler.
- Je suis responsable de mon cheminement. Je décide, en temps opportun, de franchir mes peurs ou mes craintes face au dévoilement. Pour ce faire, je fais la différence entre ce qui est de l'ordre de l'écrit de ce qui est de l'ordre de la parole. Tout n'est pas à dévoiler au groupe. L'écriture me permet une première ouverture et la parole, une deuxième.
- Je suis conscient que tout ce qui sera écrit durant l'année sera lu par ma professeure, mais le tout restera entièrement confidentiel. Également, à tous les cours, je recevrai un feedback par écrit sur mon travail.
- Tous les thèmes sont appropriés. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaises réponses. Il n'y a que la compréhension du moment.
- Personne n'a le droit de regarder sur ce qui a été dit par un élève.

Annexe 3 : Formulaire de consentement au niveau déontologique

Titre provisoire du projet de recherche : La démarche autobiographique comme outil de formation dans la construction identitaire des adolescents

Je permets à madame Johanne Cauvier d'utiliser mon travail d'écriture rédigé dans le cours sur le développement de la personne à des fins de recherche au niveau de son doctorat sur la construction identitaire des adolescentes et adolescents. Madame Cauvier prendra les mesures nécessaires pour assurer la confidentialité de mon identité et de mes données.

_____	_____	_____
Nom de l'élève	Signature	Date

<u>Johanne Cauvier</u>	_____	_____
Nom de la chercheure	Signature	Date

Annexe 4 : Suggestions de thèmes

École primaire et secondaire :

- réussites/difficultés
- relations avec les pairs/ avec les enseignants
- entrée au primaire / secondaire

Mes exploits :

- sportifs
- culturels

Mes relations :

- avec mes amis/amies
- avec ma mère/mon père
- avec ma belle-mère/ mon beau- père
- avec la fratrie
- avec la famille élargie : tantes, oncles, cousins, cousines...
- amoureuses (mes joies, mes difficultés, mes peurs, mes désirs...)

Moi :

- enfant/adolescent
- gestion de mes émotions

Mes expériences positives et difficiles :

- permis de conduire
- inscription au cégep
- voyages
- deuils
- accidents
- hospitalisation
- maladie(s)

Questions à se poser pour l'analyse

- Quels impacts ces événements ont-ils eu sur ma vie?
- Quels moyens ai-je utilisé pour me sortir de l'impasse?
- Quelles sont les attentes que j'ai pour moi-même et/ou pour les autres?
- Quelles sont les émotions que j'évite?
- Quelle est ma façon d'entrer en communication avec les autres?
- Qu'est-ce qui me fait réellement peur?
- Qu'est-ce qui peut causer mon désarroi ou mon anxiété?
- Pourquoi suis-je si furieux ou si en colère?
- Est-ce qu'il y a des façons de faire qui reviennent?
- Pourquoi ai-je réagi de cette façon?
- Qu'est-ce que je peux et je veux faire maintenant?
- Quelles sont les solutions qui se présentent à moi?

Annexe 5 : Prénoms fictifs des vingt-sept adolescents

Christelle	Ségolène
Delphine	Gaëlle
Gaya	Camille
Florence	Emma
Jade	Cloé
Mathilde	Marion
Ambre	Élise
Coralie	Estelle
Anaëlle	Olivia
Aurélie	Flavie
Laurine	Victor
Édouard	Émile
Boris	Mathis
Joseph	

Annexe 6 : Parcours socio-historique – Volet événementiel d'un parcours biographique

Période	Date/année	Âge	Événement(s)
Printemps	1988		Naissance de Ego
	1989 / 1990	1 an ½ - 2 ans	Séparation des parents Création famille monoparentale mère
Septembre	1993	5 ans	Entrée préscolaire
	1993 / 1994	5 ans / 6 ans	Garde partagée ; Père « garoche » frère escalier ; Deux souvenirs positifs marquants du père « Je t'aime pas, je t'adore ; caresse l'oreille ;
		5 ans / 6 ans	Fin de la garde partagée ; Déménagement en milieu d'année dans une autre ville / Perte d'amies ; Cohabitation de deux familles mères monoparentales ; Attouchements sexuels entre enfants ;
Septembre	1993	6 ans	1 ^{re} année primaire Déménagement – ancienne ville
Fin année scolaire	1995	7 ans	Déménagement dans une autre ville avec le chum de la mère
Septembre	1995	7 ans	2 ^e année primaire
Septembre	1996	8 ans	3 ^e année primaire
Septembre	1997	9 ans	4 ^e année primaire
	1995 / 1998	Entre 7 et 10 ans	Abus sexuels par le beau-père ; Responsabilité parentale non assumée par la mère ; Rapports incestueux ? avec la sœur ; Anesthésie de la mère face aux situations d'agressions sexuelles de sa fille.
Fin année scolaire	1998	10 ans	Déménagement première ville ; Retrouve ses amies ;
	1998	10 ans	Prise de conscience de l'abus sexuel.
Septembre	1998	10 ans	5 ^e année primaire
Septembre	1999	11 ans	6 ^e année
	1999 / 2000	11 / 12 ans	Divulgarion de l'abus sexuel à une amie de la 6 ^e année primaire
	1999 / 2000	11 / 12 ans	Négation de Ego vis-à-vis son abus sexuel
Septembre	2000 / 2001	12 ans	1 ^{re} secondaire

Été	2000	12 ans	Décès d'une amie
Été	2001	13 ans	Mère enceinte
Septembre	2001	13 ans	2 ^e secondaire
6-7 novembre	2001	13 ans	Déménagement dans une autre ville / Pertes d'amies Idéation suicidaire
	+ ou - 2001		
Été	2002	14 ans	Consommation de stupéfiants
Septembre	2002	14 ans	3 ^e secondaire
Année	2002	14 / 15 ans	Amourettes
Septembre	2003	15 ans	4 ^e secondaire
Septembre	2004	16 ans	5 ^e secondaire
Début secondaire 5	2004	16 ans	Arrêt de consommation de stupéfiants Ouverture de Ego sur sa vie à un ami
Novembre	2004	16 ans	Consommation d'alcool Relation sexuelle non désirée ; Idéation suicidaire
Février	2005	16 ans	
Février	2005	16 ans	
	2004 / 2005	16 ans	Année difficile émotionnellement, la plus heureuse, la plus constructive
Dernières années du secondaire			Affirmation de Ego vis-à-vis son abus sexuel
Juin	2005	17 ans	Fin du secondaire

